

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

МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

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

15 апреля 2016 г.

Ставрополь, 2016

УДК 37.0
ББК 74.00
М-75

Рекомендовано редакционно-издательским советом СГПИ.

Редакционная коллегия сборника:

доктор юридических наук, кандидат филологических наук, профессор *Атарщикова Е.Н.*
доктор экономических наук, профессор *Бережной В.И.*
доктор педагогических наук, профессор *Бобрышов С.В.*
доктор культурологии, профессор *Григорьев А.Ф.*
доктор педагогических наук, профессор *Дворникова Е.И.*
доктор психологических наук, профессор *Корлякова С.Г.*
доктор педагогических наук, профессор *Магомедов Р.Р.*
доктор филологических наук, профессор *Погребная Я.В.*
доктор юридических наук, кандидат исторических наук, профессор *Пономарев Е.Г.*
доктор биологических наук, профессор *Тинькова Е.Л.*
доктор философских наук, профессор *Тренина Л.А.*
доктор филологических наук, профессор *Фокин А.А.*
доктор педагогических наук, профессор *Шумакова А.В.*
кандидат педагогических наук, доцент *Белоцерковец Н.И.*
кандидат филологических наук, доцент *Донцов А.В.*
кандидат исторических наук, доцент *Леонова Н.А.*
кандидат технических наук, доцент *Оленев А.А.*
кандидат филологических наук, доцент *Скрипник Я.Н.*
кандидат педагогических наук, доцент *Соломатина Г.Н.*
кандидат педагогических наук, доцент *Стрельников Р.В.*
кандидат технических наук, профессор *Тоискин В.С.*
кандидат психологических наук, доцент *Шеховцова Е.А.*

Молодежь и образование XXI века: Материалы XIII Межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (15 апреля 2016 г., Ставрополь, СГПИ) / Под ред. А.А. Фокина, И.Ю. Малыгиной. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. – 355 с.

Материалы XIII Межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Молодежь и образование XXI века» в обобщенном виде представляют собой комплекс исследований по перспективным направлениям естественных и гуманитарных наук. Результаты обсуждения студенческих научных достижений в рамках четырнадцати секций конференции позволили сформировать сборник материалов с учетом замечаний и рекомендаций, указанных в ходе заседаний.

Сборник представляет интерес для молодых ученых, разрабатывающих проблемы и вопросы различных областей знаний: педагогики, психологии, специальной педагогики и психологии, истории, филологии и межкультурной коммуникации, философии, культурологии, социологии, экономики, физической культуры, искусства.

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Психолого-педагогические проблемы обучения, воспитания, развития детей, подростков и молодежи	9
<i>Варнавская Л.Г.</i> Гуманистические традиции немецкой педагогической школы: Иоганн Фридрих Гербарт (1775-1841)	9
<i>Виниченко М.Н.</i> Проблемы индивидуализации учебно-воспитательного процесса	12
<i>Сальникова О.Д.</i> Развитие компетенции самообразования студенческой молодежи как катализатор успешного обучения в условиях модернизации высшего образования	15
<i>Аванесян Г.А.</i> Теоретическое обоснование проблемы подготовки будущих специалистов к решению профессиональных задач в современных условиях с использованием ЭОР	19
<i>Виниченко М.Н.</i> Роль личности педагога в социальном воспитании школьника	24
Раздел 2. Психолого-педагогическое сопровождение развития и становления человека в социальном и образовательном пространстве	26
<i>Иванова О.Р.</i> Анализ стилей семейного воспитания дошкольника	26
<i>Марьина М.А.</i> Интерактивные формы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи в воспитании детей дошкольного возраста	29
<i>Мирошниченко Л.Ю.</i> Народные игры как средство физического воспитания детей младшего школьного возраста	33
<i>Мирошниченко Л.Ю.</i> Особенности организации духовно-нравственного воспитания детей в начальной школе	36
Раздел 3. Психологические аспекты становления будущего педагога в профессии: новый опыт и содержание	40
<i>Левандина Ю.В.</i> Жизнестойкость личности как объект психолого-педагогических исследований	40
<i>Пахомова М.В.</i> Особенности самоактуализации личности студентов психолого-педагогического факультета	43
<i>Гончарова Н.В.</i> Профессиональная рефлексия как фактор оптимального становления будущего педагога в профессии	46
<i>Белокопыт А.А.</i> Психоманипуляция в современном обществе и будущий педагог	49
<i>Кукленко О.М.</i> Личностно-профессиональное становление студентов педагогического вуза	52
<i>Кравченко П.Д., Гамер Э.Д.</i> Раннее материнство как актуальная социально-психологическая проблема	55
<i>Слюсарева А.Е.</i> Интерпретация устойчивых образов творчества Сальвадора Дали в аспекте проблемы алекситимии	58
<i>Горбунова А.О.</i> Арттерапия как один из методов психологической помощи наркозависимых подростков	62
Раздел 4. Современное общество в социокультурном знании: проблемы и перспективы исследований	67
<i>Скребец А.С.</i> К вопросу ценностных оснований социальной адаптации студенческой молодежи	67
<i>Борzych Е.А.</i> Дети и подростки в ИГИЛ	71
<i>Горбовская Н.В.</i> Проблемы межнациональных отношений среди молодежи на Северном Кавказе	76

<i>Мазнищына А.А.</i> Дети в сектах: историко-правовые и психологические аспекты проблемы	78
<i>Инюшева А.А.</i> Культура педагогической деятельности как основа профессиональной компетентности учителя	81
<i>Антонов П.В., Гукасова А.С.</i> Современное медиапространство и проблемы профессиональных компетенций педагога	84
<i>Михайлова А.С.</i> Категория «справедливости» в профессиональной деятельности учителя	87
<i>Некрасова А.Е., Плыгунова А.А.</i> Любовь к детям как нравственное качество педагога	90
<i>Пиеничная Р.В.</i> Проблема «свободы» и «ответственности» личности в произведениях Э. Фромма: философско-культурологический аспект	93
<i>Худолей Ю.Ю.</i> Экзистенциальные проблемы современного человека: духовно-нравственный аспект	96
<i>Варнавская Л.Г.</i> Уровень сформированности качеств «милосердия» и «сострадания» у студентов педагогического вуза	100
<i>Борисенко А.С., Михоненко О.И.</i> Уровень сформированности качества «социальная идентичность» у учителей	103
<i>Ткаченко А.В.</i> Специфика интеграции новых сотрудников в современных российских организациях	107
Раздел 5. Русская и мировая литература глазами современного читателя	111
<i>Палеева А.В.</i> Проблема воспитания и образования в художественном сознании А.С. Пушкина	111
<i>Аксенова Л.А.</i> Проблема свободы в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» в экзистенциально-нравственном аспекте	116
<i>Дегтярева Е.Н.</i> Традиции русской литературы XIX века в повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант»	120
<i>Шкуринская А.С.</i> Детство на страницах творчества Л.Н. Андреева	122
<i>Погосян Р.А.</i> Феномен детства в поэзии символистов (на примере стихотворений З.Н. Гиппиус)	124
<i>Погадаева В.А.</i> Антропоморфизм в ранней лирике С.А. Есенина (на примере стихотворения «Песнь о собаке»)	128
<i>Тратникова О.А.</i> Эсхатологические мотивы в поэзии футуристов и способы их репрезентации	131
<i>Смышляева А.В.</i> Изображение русского национального характера в малой прозе А. Солженицына (на примере рассказов «Один день Ивана Денисовича» и «Матренин двор»)	135
<i>Ключникова И.В.</i> Мифологема «дом» и способы ее раскрытия в «Последнем поклон» В. Астафьева	138
<i>Двораковская А.П.</i> Проявление неомифологизма в рассказах В. Набокова	140
<i>Синякова Н.А.</i> Мотивы античной элегии в поэзии И.А. Бродского	144
<i>Петрова А.О.</i> История и современность в романах Юрия Слепухина: судьбы героев как отражение эпохи	147
<i>Карчевская Ю.В.</i> Эволюция жанра антиутопии в русской литературе XX века (на примере произведений Е.И. Замятина «Мы» и Т.Н. Толстой «Кысь»)	151
<i>Сопнева Н.В.</i> Особенности художественного сознания Ф. Стендаля: стиль и метод	155
<i>Погадаева В.А.</i> «Красота – ужас» как основная дихотомия в романе Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея»	158

<i>Гладкова Д.В.</i> Психологизм как ведущий приём раскрытия образа главной героини в «Письме незнакомки» С. Цвейга	161
Раздел 6. Исследование функционирования и преподавания языка: когнитивные, структурно-семантические и прагматические аспекты	165
<i>Жулдыбина М.О.</i> Языковые средства реализации категорий пространства и времени в художественной прозе И.С. Тургенева	165
<i>Валова Л.В.</i> Концепт как единица лингвокультурологического анализа (на примере концепта «школа»)	168
<i>Колесникова Т.В.</i> Структурно-семантические особенности топонимов Благодарненского района	172
Раздел 7. Современные проблемы искусства и образования	175
<i>Тарасова М.В.</i> Развитие художественного восприятия и отображения у подростков на занятиях художественно-эстетического цикла	175
<i>Малейченко О.Е.</i> Хореография как средство коррекции депривационного синдрома у воспитанников социального приюта «Росинка» г. Ставрополя	178
<i>Силенок С.А.</i> Народное танцевальное творчество как антропологическое средство становления этнокультурной компетенции студента вуза педагогического профиля	183
Раздел 8. Лингвистические и методические проблемы преподавания иностранных языков	188
<i>Жердева Ю.Е.</i> Повышение общего уровня культурного развития с помощью информационно-культурного пространства при обучении иностранному языку	188
<i>Резниченко А.А.</i> Вербализация концепта «conscience/совесть» в языковой картине мира английского этноса (на материале пословиц английского языка)	190
<i>Тавадян А.М.</i> Способы передачи имен собственных при переводе	194
<i>Амирханян М.Ф.</i> Структурно-семантические особенности междометий, использованных в произведении Л. Кэрролла «Alice in Wonderland»	196
<i>Гасанов Б.В.</i> Специфика функционирования скандинавских заимствований в современном английском языке	200
<i>Ступакова К.А.</i> Использование игровых технологий на уроках иностранного языка в начальной школе	203
<i>Шевякова А.М., Костенко Е.А.</i> Сравнение методов “The silent way” и “Total physical response” с целью их применения в обучении иностранному языку в младших классах	206
<i>Валуева Я.С.</i> Обучение иностранному языку детей 6-7 лет с сенсорными нарушениями	210
<i>Соина В.М.</i> Языковой портфель как средство мотивации учащихся на разных этапах обучения	215
Раздел 9. Современные проблемы преподавания гуманитарных дисциплин	219
<i>Барсукова В.В.</i> Проблемы обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом	219
<i>Багамаева Ж.К.</i> Особенности преподавания русского языка в полиэтнических классах образовательных учреждений	223
<i>Кулик В.А.</i> Риторика как учебный предмет в современной общеобразовательной школе	227
<i>Громова И.Е.</i> Сочинение-рассуждение как доминирующий способ формирования коммуникативных компетенций обучающихся	230
<i>Карасёва А.А.</i> Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского	233

языка и литературного чтения средствами информационно-коммуникационных технологий	
<i>Макарова Е.В.</i> Формирование коммуникативной компетенции школьников в процессе изучения лексики в 5-6 классах	238
<i>Погосян Р.К.</i> Формирование коммуникативной компетенции обучающихся по истории посредством внеурочной деятельности	242
<i>Шаринова А.Р.</i> Влияние интегрированного урока русского языка и изобразительного искусства на формирование личности	245
<i>Исаева З.М.</i> Развитие образного мышления школьников на уроках литературы	249
<i>Ашба А.З.</i> Case-study как один из эффективных методов интерактивных технологий и способы его применения на уроке истории	252
<i>Григорян И.И.</i> Использование игровых технологий на уроках истории	255
Раздел 10. Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии	258
<i>Груднева С.В.</i> К проблеме использования опорных схем в коррекции нарушений связной речи у школьников с умственной недостаточностью	258
<i>Лисер В.Б.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе физкультурно-оздоровительной работы	260
<i>Некрасова А.Е.</i> Особенности психосоматического статуса детей, воспитывающихся в неполных семьях	264
<i>Машкина В.А.</i> Особенности отношения к конфликтам у дошкольников с задержкой психического развития	267
<i>Федосеева М.В.</i> Соматически ослабленные дети. Проблемы педагогического сопровождения	270
<i>Кулешова Ю.А.</i> Особенности временной перспективы у подростков с девиантным поведением	273
Раздел 11. Физическая культура, спорт, туризм и их роль в образовании молодежи	277
<i>Медведева В.В.</i> Информационные потребности в формировании здорового образа жизни студентов	277
<i>Алиева А.К.</i> Лечебная физическая культура как условие профилактики сахарного диабета	281
<i>Бельская А.С.</i> Развитие двигательной памяти на уроках физической культуры	283
<i>Громова И.Е.</i> Формирование компетентности будущих педагогов адаптивной физической культуры	287
<i>Сляднева Е.Н.</i> Организованная двигательнo-координационная активность ребенка младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта: антропологический аспект	290
<i>Варакса А.В.</i> Особенности организации и методики проведения занятий физической культурой с глухими и слабослышащими детьми	293
Раздел 12. Информационно-коммуникативные технологии в образовании	296
<i>Клыкова В.А.</i> История информатики в школьном курсе информатики и ИКТ	296
<i>Мирошниченко Л.Ю.</i> Метод кластера в технологии развития критического мышления на уроках математики в начальной школе	300
<i>Редванов А.С.</i> Анализ программ для разработки электронного образовательного ресурса на базе современных платформ	305
Раздел 13. Проблемы отечественной и зарубежной истории в современной интерпретации	309
<i>Шаршаков М.П.</i> Решение социальных проблем в Калмыкии во время Великой	309

Отечественной войны (1941-1945 гг.)	
<i>Ларионова Е.Г.</i> Подвиг казачек при обороне станицы Наурской в 1774 году	315
<i>Петросян А.Р.</i> Проблемы формирования местного самоуправления в период социалистической реконструкции сельского хозяйства	319
<i>Кулябина М.Д.</i> Восстановление госпитальной базы города Железноводска (январь – октябрь 1943 года)	325
<i>Сарапий И.С.</i> Роль средневековой английской женщины в семейной и хозяйственной жизни	331
<i>Князева В.Д.</i> Благотворительная деятельность Дамского комитета Пятигорской Александро-георгиевской Общины Красного Креста в период 1914-1917 гг.	334
<i>Сторожевская Е.В.</i> Валеологический аспект изучения повседневных практик «детей войны» на Ставрополье	339
<i>Макеев Д.Н.</i> Роль меценатов Юга России в поддержке студенческой молодежи в начале XX в. (на примере создания студенческого санатория в Пятигорске)	344
<i>Кукленко О.М.</i> Екатерина Великая: взгляды современников	348
<i>Анискина Н.М.</i> Преодоление детской беспризорности на Ставрополье в первые десятилетия советской власти (1918-1935 гг.)	351

Раздел 1. Психолого-педагогические проблемы обучения, воспитания, развития детей, подростков и молодежи

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ: ИОГАНН ФРИДРИХ ГЕРБАРТ (1775-1841)

Варнавская Л.Г.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Джегутанова Н.И.

Статья посвящена описанию роли личности Иоганна Фридриха Гербарта (1776-1841) в становлении педагогических взглядов в системе образования в Европе в XVIII веке, его научной и творческой деятельности. В статье анализируется педагогический и воспитательный процессы, основанные на моральном совершенствовании личности, раскрываются особенности «ступенчатого хода» обучения, приводятся краткие дидактические рекомендации И.Ф. Гербарта, не теряющие актуальности для современного педагогического процесса.

Школа существует со времен возникновения человечества, а само слово педагогика может быть переведено с греческого языка как «искусство воспитания». Искусство воспитания по Гербарту заключается в том, что необходимо формировать и совершенствовать характер ребенка, прививать ему понятия о нравственности, учить созидательному обращению с окружающей средой [2, С. 34].

И.Ф. Гербарт, был учеником Имануила Канта. Гербарт выдвинул «принцип воспитывающего обучения». Ученый считал, что смысл этого принципа состоит в том, что «дети очень восприимчивы к воспитанию, поэтому к каждому из них нужен определённый подход» [2, С. 112]. Ученый считал, что «Душа» человека с рождения ничем не заполнена, то есть она не определена природой, поэтому человек с самого начала открыт духовному миру, для постижения нравственного начала, самосовершенствования и самовоспитания. Однако он полагал, что «человек не определен духовному миру полностью, а открыт миру духовно самостоятельно» [2, С. 234]. Во-первых, это понимание воспитания как перехода в состояние взрослого человека, который несет ответственность за свои поступки, во-вторых, это осознание необходимости воспитания, как единственного средства организации различных внешних формирующих сил, направленных на достижение нравственной цели. Гербарт определяет цели и задачи воспитания и обучения с позиций философии и этики. Он считает, что цель воспитания – это формирование добродетельного человека. «Добродетель» он трактует как «идею внутренней свободы» и описывает её посредством пяти идей морали: идея внутренней свободы, гармонии личности, идея благожелательности, идея справедливости, идея права

[2, С. 257]. По сути, идея внутренней свободы – это согласование между волей и разумом человека.

Идея гармонии личности или совершенствования основана на высших нравственных ценностях, таких как: добро, милосердие, честность, сострадание. «Идея благожелательности – это установление гармонии между индивидуальной волей и волей, проявляемой другими людьми. Идея справедливости, понимается как воздаяние за каждое действие, предпринятое по отношению к воле другого человека: либо поощрение, либо наказание. Идея права предполагает понимание своих прав и обязанностей в отношениях с другими членами общества» [1, С. 48]. И.Ф. Герберт объединил все пять идей в единое целое и назвал их «Этические идеи», трактуя их как обязанности человека (и учителя, и ученика).

Цели воспитания он подразделил на возможные и необходимые. Цели возможные – цели, которые человек ставит самостоятельно, уже будучи взрослым, при выборе какого-либо вида профессиональной деятельности. Такие цели развивают кругозор и внутреннюю свободу человека.

Цели необходимые отвечают за формирование субъективных, личностных качеств, необходимых при занятии всяким делом, – выработку активной, разнообразной восприимчивости, что, по терминологии Герберта, осуществляется через развитие многостороннего интереса. Они важны для любой сферы жизни, так как они формируют нравственный характер человека.

Задачи воспитания и обучения Герберт связывал с обогащением души нравственными идеями, волей и этикетом. «Ребенок должен самостоятельно выбирать добро, при этом отвергать зло, а учитель не должен навязывать воспитанникам свою точку зрения, а обязан предоставить ребенку право выбора и создать необходимые условия достижения поставленных целей» [5, С. 298]. Мария Монтессори в своей книге «Разум ребенка» ссылается на слова Иоганна Фридриха Герберта: «Назначение школы состоит в том, чтобы дать первоначальные представления знания и умения, а в дальнейшем мотивировать ребенка самосовершенствоваться, изучать неизведанные границы и расширять свой кругозор» [3, С. 119]. Главное снабдить ум знаниями и сформировать между ними соотношения. Учитель должен «разжечь» в ребенке интерес к познанию, тогда воспитанник с любовью будет относиться ко всякой деятельности, но каждый сам должен выбрать свои интересы.

Анализируя педагогический процесс И.Ф. Герберт, выделил три компонента, которые связаны между собой: управление, обучение, нравственное воспитание [2, С. 301].

Задача «управления» это – умение учителя дисциплинировать детей, т. е., сконцентрировать их внимание на учебном процессе. Задача второго компонента – «обучение» развить интерес и желание к школьной деятельности. Герберт разработал методические рекомендации «Нравственное воспитание» для преподавания в младших классах. Рекомендации были направлены на создание условий для внедрения в сознание детей светлого и доброго начала. Трудно переоценить вклад Герберта в разработку

педагогической системы образования, так как он был первым педагогом, который создал теорию обучения на основе законов психологической деятельности ребенка, считая, что личность должна «совершенствоваться изнутри». Процесс обучения должен проходить через погружение ребенка в материал урока и углубление в самого себя, в своё сознание. И если эти аспекты выполнены, то «душа ребенка будет находиться в состоянии покоя и будет готова к ритмичному движению и совершенствованию» [5, С. 95]. Гербарт подчеркивал: «Душа не стоит на месте, а находится в движении». Как следствие он выделил два направления движения (воспитания и обучения): «ввысь» и противоположное «вниз». Первое направление открывает перед учащимся все положительные стороны жизни, «все самое прекрасное и достойное» [5, С. 119]. Второе направление наоборот, знакомит с трудностями, недостатками и несправедливостью реальной жизни. Эти направления должны «специализировать» детей ко всем условиям взрослой жизни. Собрав воедино все свои философские труды, Гербарт создает «ступенчатый ход» обучения, который позже стали называть «Цепочкой Гербарта»: Ясность + Ассоциация + Система + Метод.

I ступень – «Ясность» считается стартовой площадкой изучения нового материала, дети находятся в состоянии покоя и поэтому важно сконцентрировать их внимание на теме урока и обеспечить все возможные условия для спокойного и целостного восприятия новой информации. Дидактический совет, который давал Гербарт учителям в данной связи – при объяснении нового материала необходимо применять наглядный метод обучения.

II ступень – «Ассоциация». Чтобы дети сосредоточились на уроке, необходимо их заинтересовать. Чтобы у детей активизировались процессы воображения, представления и фантазий, учителям рекомендовано проводить «свободные беседы», т.е. беседы на непринужденные темы.

III ступень – «Система». Дети снова вступают в состояние покоя. Происходит осознание и осмысление всего изученного. В дидактическом плане Гербарт предлагал «детям дать волю», а именно сформировать с детьми правила, определения и выводы.

IV ступень – «Метод» учебно-познавательной деятельности учащихся предполагает применять полученные детьми знания на практике. Данная ступень помогает учителю анализировать понимание приобретённых знаний у учеников. Дидактические советы заключались в следующем: необходимо закрепление материала новыми фактами примерами, событиями, выполнение практических заданий, упражнений, которые будут требовать логического мышления; рекомендуется чередовать «умственную и творческую» работу детей с целью усвоения и закрепление изученного [4, С. 198].

Гербарт дал множество ценных рекомендаций о том, как развивать и поддерживать в учениках интерес и внимание. Приведем некоторые из них: следует как можно раньше развивать у детей такие представления, которые помогают усваивать последующий учебный материал; непосредственно перед

тем, как учитель перейдет к объяснению, он должен вызвать в умах учеников те представления, которые нужны для усвоения нового материала; в преподавании следует широко пользоваться наглядностью (когда нельзя показать сам предмет, надо продемонстрировать его изображение); не следует долго демонстрировать одно и то же, так как однообразие действует утомительно; несвоевременные паузы и посторонние элементы нарушают свободное течение апперцептивного механизма и ряды представлений; обучение не должно быть слишком трудным, но и излишняя легкость только вредит делу. Герbart дал ценные советы о заучивании наизусть: наиболее эффективным он считал для этого упражнение учеников путем постоянного применения заученного материала на практике в связи с тем, что их интересует, что привлекает их внимание [4]. Читая работы И.Ф. Гербарта, погружаясь в реальный педагогический процесс, приходишь к пониманию того, что проблемы, решению которых ученый посвятил свою жизнь, актуальны и сегодня: педагог обязан найти у своего ученика, хорошие качества, даже если ребенок совершенно испорчен, ведь «одна искра может зажечь другую» [2, С. 11]. Этот тезис является ключевым в его гуманистической теории обучения и траектории становления будущего учителя.

Список литературы:

1. Асадуллин Р.М. В лабиринтах педагогики. Размышления о вальдорфской школе. – Казань, 1997.
2. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1940.
3. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. – М., 2009.
4. Пискунов А. П. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 2000.
5. Ядэшко В.И. Дошкольная педагогика. – М., 2005.

ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Виниченко М.Н.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. пед. н., ст. преп. Авдеева Л.Н.

Двадцать первый век, безусловно, это век не только научно-технического, но и информационного прогресса. Изменился не только способ передачи и получения, но и восприятия информации, не говоря уже о всевозможных источниках, которые стали более достоверными и доступными. Однако, общий принцип информационного пользования остался прежним – люди выбирают ту информацию, что изложена более доступно для их восприятия.

Такой подход к выбору усваиваемой информации не может не отразиться на подрастающем поколении, поскольку оно находится в поиске понятного и доступного для восприятия, для преломления под личностные особенности воспринимающего. Поэтому именно сейчас наиболее остро стоит вопрос о

необходимости индивидуализации учебно-воспитательного процесса. Необходимо, чтобы взаимодействие педагога и учащегося было направлено на поддержку и развитие того единичного, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы и что он приобрёл в индивидуальном опыте. Эта необходимость обусловлена и тем, что современное образовательное пространство ориентировано на воспитание творческой, многосторонне развитой личности.

Педагог О.С. Газман считает, что индивидуализация предполагает:

- во-первых, индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства;

- во-вторых, создание условий для максимальной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида;

- в-третьих, поддержка человека в автономном, духовном саморазвитии, в развитии способности к самоопределению (экзистенциальному выбору) [1].

Исходя из этого, можно полагать, что индивидуализация – это оптимальный путь к достижению обучаемыми максимальных положительных результатов. Реализуя свои базовые потребности, ребёнок получает личностную заинтересованность в учебно-воспитательном процессе. Кроме того, условия индивидуализированного образования служат «стартовой площадкой» для развития и реализации определённых личностных особенностей и способностей.

Поддержка же в саморазвитии создаёт условия не только для гармоничного, но и для естественного произвольного и социально-ориентированного развития личности. Это направление предполагает развитие адекватного самосознания, позволяющего оценивать себя, свои поступки и своё место в обществе. Помочь в этом может, прежде всего, воспитание ценностного отношения к своим индивидуальным способностям и их рациональное использование, т.е. необходимо найти направление развития его умений. Известно, что нарушить развитие адекватного самосознания могут: неумение пользоваться методами воспитания, особенно поощрением и наказанием; применение физического наказания; отсутствие такта в отношении с ребёнком; неоправданная идеализация своих детей [2, С. 159]. Именно эти проблемы и должна решить индивидуализация – только с учётом особенностей личности обучаемого можно выбрать наиболее приемлемый метод педагогического взаимодействия, что поможет повысить его мотивацию «участия» в образовательном процессе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что индивидуализация учебно-воспитательного процесса без сомнения поможет повысить учебную мотивацию, самооценку обучающегося и создать благоприятные психологические условия, помогающие освоению знаний, умений и навыков, а также раскрытию личностного потенциала. Однако осуществление её крайне затруднено несколькими параметрами.

Во-первых, учёт психологических особенностей. Существует четыре различных характерологических типа и девять различных акцентуаций,

которые, набрав определённую патологичность, могут перейти в тяжёлое психическое заболевание. И зачастую бывает очень трудно определить, что именно может стать «отправной точкой». И если определение темперамента дело однозначное, то с акцентуациями гораздо сложнее. Трудности в определении заключены в том, что некоторые характерные особенности поведения могут быть не признаками акцентуации, а своеобразной реакцией ребёнка на новую (образовательную) среду. В том числе и защитной реакцией. Ярким примером может служить замкнутость ребёнка, необщительность, отстранённость от учебного процесса, а ещё – богатая фантазия. Ребёнок много воображает, слабо воспринимает границы фантазии и реальности. Что это – возрастные особенности? Эмоциональная реакция на стрессовые условия? Шизоидная акцентуация, для которой характерна замкнутость личности в себе и построение так называемой «внутренней империи»? Кроме того, следует помнить, что акцентуация – явление временное, изменчивое и «перекос» в ту или иную сторону зависит от множества не только внешних, но и внутренних факторов. Педагог, осуществляющий индивидуализацию должен иметь отнюдь не базовые познания в детской психологии.

Во-вторых, определённые сложности вызывают необходимость учёта качеств личности. Способности к обучаемости, даже если проявляются рано, могут долго не находить своего выражения, а возможно, что они есть, но нет видимого проявления. К тому же, формирование учебных групп по учебным способностям процесс очень трудоёмкий, а зачастую ещё и требующий изменений, связанных с развитием познавательных интересов обучаемого. Кроме того, необходимо учитывать все факторы, так или иначе влияющие на успеваемость обучаемого, так как она может зависеть не только от индивидуальных особенностей и необходимо отделять их от остальных воздействующих сил.

В-третьих, необходимо понимать, что при личностном подходе учет возрастных особенностей приобретает новую направленность. Возникает необходимость в диагностике потенциальных возможностей, ближайших перспектив. Младший школьный возраст характеризуется наличием наиболее благоприятных возможностей для формирования нравственных и социальных качеств. На этом этапе воспитание должно носить более непосредственный характер потому, что это обеспечит большее доверие между воспитанником и воспитателем, более точное следование авторитету воспитателя. Для подростков характерно осознание прямой открытой установки задачи при выполнении определённого вида полезной деятельности. Также они активны и инициативны в своей деятельности. Однако следует помнить, что их активное стремление к самостоятельности должно быть не только организовано педагогом, но и контролируемое им. Следует отметить, что старших школьников отличает возросшее стремление к самостоятельности, что способствует развитию высоких нравственных идеалов, чувства ответственности. Поэтому, проектируя будущие результаты индивидуализированного воспитания, необходимо помнить об уменьшении пластичности нервной системы, нарастания психологической сопротивляемости внешнему воздействию и необратимости сензитивных периодов.

Наиболее ярко внешние свойства темперамента проявляются у младших подростков. С возрастом воспитание и усиливающийся самоконтроль сглаживают многие проявления темперамента [3, С. 52-53].

К безусловным плюсам индивидуализации учебно-воспитательного процесса можно отнести гибкую структуру построения процесса обучения, позволяющую проводить обучение на определенном уровне трудностей, повышая их по мере развития личностных качеств обучаемого. Также можно говорить о повышении уровня мотивации обучаемых, так как они будут заинтересованы в получении знаний сообразно своим интересам. Безусловно, индивидуализация будет способствовать развитию определённых способностей, необходимых обучаемому для дальнейшей самореализации и самоактуализации. Построение коллективной работы с учётом характерологических особенностей будет способствовать развитию коммуникативных навыков. Однако, здесь можно столкнуться с проблемой их неполноценного развития вследствие того, что обучаемый не будет развивать навыки выхода из конфликтных ситуаций за отсутствием таковых.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что процесс индивидуализации достаточно ёмкий по своему осуществлению, потому как требует учёта многих особенностей не только построения учебного взаимодействия, но и развития психического и социального развития обучаемого со всеми закономерностями и индивидуальными особенностями. Так же, абсолютно очевидно, что для реализации такого подхода к образованию необходимы педагогические кадры, прошедшие специальную подготовку и обладающие определёнными знаниями различных отраслей наук психолого-педагогического цикла. При этом, даже при их наличии, многие проблемы останутся не решёнными в силу специфики образовательных учреждений, их направленности и технической оснащённости, что в значительной степени оказывает влияние на возможности построения учебно-воспитательного процесса.

Список литературы:

1. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6.
2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. – М., 2005.
3. Подласый И.П. Педагогика. – М., 2011.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК КАТАЛИЗАТОР УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сальникова О.Д.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

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

В настоящее время отечественные системы высшего профессионального образования произвели динамичную модернизацию, сохранив приверженность

российским историческим традициям и, одновременно, реформировав образовательную политику согласно основным принципам Болонского процесса.

Сегодня 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 [2, С. 62].

Таким образом, становится очевидным, что формирование компетенции самообразования безусловно необходимо для успешной социализации, самореализации личности в различных областях жизнедеятельности. Это является и вопросом самообразования в целом, так как компетенция самообразования – это совокупность качеств личности, определяющих возможность осуществления самого процесса самообразования (А.Я. Айзенберг) [1, С. 98].

Необходимо подчеркнуть, что вопрос самообразования в современном своём трактовании берет начало из XIX века, в связи с колоссальными социальными изменениями, «всплеском» революционного движения, отменой крепостного права, присоединения к общественной деятельности большого числа людей из различных слоев населения [1, С. 69].

Различные вопросы самообразования были исследованы многими выдающимися педагогами. Например, Н.И. Кареев рассматривал феномен самообразования исходя из личностного аспекта. Он считал, что формирование полноценной, всесторонне развитой личности невозможно без её естественного самообразования [2, С. 121]. В начале XX в. Н.А. Рубакин отождествлял самообразование с процессом формирования индивидуальных субъективных взглядов, называя его «процессом духовного самовооружения».

Вопросы индивидуализации самообразовательной деятельности в концепции Н.А. Рубакина обратили на себя внимание Н.К. Крупской. Разработка вопросов самообразования в ее работах шла по двум направлениям: исследование мотивов деятельности самообразования и исследование индивидуальных требований личности. На этом основании была создана ее методика самообразования. Н.К. Крупская рассматривала самообразование как деятельность, определяющую решение важнейших политических, важных для государства задач. Крупская первой поставила вопрос о создании упорядоченной программы в области самообразования [1, С. 47].

Важным событием в становлении понятия самообразования стало издание «Дидактических очерков» П.Ф. Каптерева. В книге представлена сущность процесса образования, содержание образовательного курса, педагогический метод

и его свойства, образ востребованного учителя и т.п. В 1915 г. вышло в свет второе, переработанное, издание, основой которого является капитальный труд П.Ф. Каптерева «Педагогический процесс», где он дал обобщение собственного тридцатилетнего педагогического опыта. В указанной работе отмечено, что процесс образования обязательно должен сопровождаться самообразованием и переходить в него. П.Ф. Каптерев в своих трудах очень точно подчеркивал взаимопроникновение образовательного (педагогического) процесса и процесса самообразования, подразумевая под самообразованием фундаментальную основу для образования [3, С. 162].

Изучение феномена самообразования продолжается и сегодня. Некоторые педагоги рассматривают этот процесс с позиции получения знаний, их обогащения, что является, по их мнению, основой для развития интеллектуальной культуры как единичной личности, так и общества в целом (Ю.В. Стафеева, В.В. Рожкова).

Другие авторы говорят о самообразовании как фундаментальном компоненте самостоятельной работы студента, активизирующим умения и навыки, необходимые для получения информации, её анализе и представлении, использовании этой информации в собственной жизнедеятельности (Р.В. Ардовская, Н.А. Морозова, И.О. Ганченко), что и приводит в результате к индивидуально-личностному саморазвитию, что и обуславливает процесс самореализации личности в социуме.

Таким образом, на основе анализа определений самообразования, представленных в современной литературе, нами был сделан вывод о том, что самообразование есть целенаправленная, самостоятельная, познавательная, практико-направленная деятельность по приобретению новых и углублению имеющихся знаний и умений, накоплению опыта в различных областях жизнедеятельности.

Сегодня самостоятельное овладение знаниями рассматривается как важнейший компонент непрерывного образования. Анализ хода реформирования высшего образования в европейских странах в рамках Болонского процесса также приводит к выводу о возрастающей роли самообразования студентов как важнейшего условия формирования всесторонне развитой личности и одной из главных задач подготовки студентов как будущих конкурентоспособных специалистов [1, С. 92].

Среди прочих направлений модернизации высшего образования выделяется следующая задача: формирование общекультурных компетенций, что предполагает способность человека ориентироваться в пространстве культуры, иметь представление о научной картине мира, а также знание основных научных достижений, художественных ценностей. Целый ряд компетенций относится к общекультурному циклу, и одной из них выступает именно компетенция самообразования. На наш взгляд она является одной из важнейших, представляя собой модернизированное представление самообразования.

Таким образом, стоит отметить становление нового понятия, которое выступает в качестве одной из дефиниций ценностной основы реформы процесса образования, – «компетенции самообразования».

В современной отечественной педагогике понятие «компетенции самообразования» стало активно использоваться с тем, чтобы подчеркнуть факт, что, помимо знаний и умений, традиционно передаваемых педагогом или получаемых студентами в результате запланированной преподавателем самостоятельной работы, необходима иная, на порядок отличающаяся познавательная-информационная деятельность студентов, именуемая самообразовательной. Эту необходимость диктует введение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, отражающих возросшие требования к уровню знаний, умений, навыков и компетенций выпускников высших учебных заведений, что основывается на социальной востребованности всесторонне развитой личности, конкурентно способной на рынке труда в настоящее время.

С этой целью приведем пример развития компетенции самообразования у студентов в рамках подготовки к учебным занятиям.

Для подготовки к занятиям современные студенты часто используют ресурсы Интернет-сети, однако, в связи с перегруженностью информации, неточностью её представления, неправильной интерпретацией различными субъектами-участниками Интернет-форумов происходят ошибки в подборе материала, наблюдается отсутствие систематизации в его представлении и другие негативные последствия, результатом чего выступает низкое или вовсе неверное усвоение информации, а как итог – низкая оценка работы студента. Чтобы избежать таких ситуаций и параллельно повысить познавательный интерес, можно предложить студентам использовать электронно-образовательные ресурсы университета (электронная библиотека), режим доступа к которым ограничен, что позволяет избежать получения некорректной информации. Помимо этого студентам предлагается пользоваться «проверенными» сайтами, ссылки на которые предоставляет преподаватель с кратким резюме каждого из них. Большим плюсом здесь также выступает удобная форма получения информации – постоянная её доступность без ограничений во времени и «непривязанность» к конкретному месту, что очень удобно, поэтому возрастает уровень возможности, в связи с чем появляется желание в познании чего-то нового, что приводит к развитию потребности в самообразовании.

Еще одним направлением с целью мотивации студентов к самообразованию, а как следствие, саморазвитию, выступает постановка в рамках учебной деятельности проблемных задач, решение которых не может основываться на базовом уровне знаний, а предполагает использование творческого подхода.

Разработка творческих проектов в рамках практических и лабораторных занятий, конкурсы среди них, также будут нацеливать студентов на поиск новой, малодоступной информации, креативное представление этой информации, что также будет приводить к возникновению потребности в самообразовании и саморазвитии.

Также положительным на наш взгляд, является ориентация студентов на внутренний сайт ВУЗа, где можно почерпнуть информацию всевозможных направлений деятельности организации, что способствует получению

постоянного доступа к мероприятиям учебной и внеучебной деятельности, где можно проявить свои знания и творческие способности, с ориентацией на последующий результат – премирование, статус, позитивную оценку коллектива. Однако достижение этого результата, самомотивация вызывает потребность в поиске путей и средств для его реализации. Таким образом, запускается механизм саморазвития. Педагогу в этой ситуации отводится важная роль – нацелить, сориентировать, подтолкнуть и помочь в решении поставленных задач.

Важную роль здесь играют и внеучебные мероприятия познавательного и воспитательного характера – олимпиады, соревнования, конкурсы, где основным требованием выступает демонстрация своих достижений, способностей, раскрытие потенциала. Такие мероприятия также способствуют развитию навыков самопрезентации, повышают интерес к коллективной деятельности, активизируют лидерские качества. Участие в таких мероприятиях также подразумевает тесное взаимодействие со студенческим сообществом, объединенным общей идеей – единомышленников, что способствует развитию навыков коммуникации, сотрудничества, потребности соответствовать своему кругу общения или даже руководить им. Это также в свою очередь является катализатором развития компетенции самообразования.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что преподавателю принадлежит значимая роль в развитии мотивации, потребности у студентов повышать свой уровень самообразования, желание саморазвиваться. Формы и средства могут быть различны, однако цель остается одна – это гармоничная, востребованная, креативная, активная, с высоким уровнем адаптации к изменяющемуся миру личность, способная, а главное мотивированная к самостоятельному развитию и самореализации.

Список литературы:

1. Айзенберг А.Я. Самообразование: История, теория и современные проблемы. – М., 2006.
2. Ганченко И.О. Теория и методика профессионального самообразования. – Краснодар, 2003.
3. Рожкова В.В. Формирование у студентов готовности к самообразованию. – Хабаровск, 2005 г.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭОР

Аванесян Г.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Сегодня приоритетным для системы образования является формирование целостной личности, обладающей независимостью, самостоятельностью,

способностью к саморегуляции и дальнейшему развитию. Социальное и экономическое развитие общества ведет к изменению существующей или поиску новой стратегии образования, направленной на подготовку специалиста, способного креативно действовать и адекватно реагировать на новые социальные ожидания, конкурентоспособного, мобильного.

В настоящее время наблюдается нехватка специалистов, которые могут решать те или иные проблемы в своей профессиональной области с учетом требований динамично развивающегося социума. Будущий специалист должен адаптироваться в профессиональной среде, уметь принимать решения в нестандартных для него ситуациях, обновлять имеющиеся профессиональные знания в силу поступления большого количества информации, а также использовать приобретенные умения и возрастающий потенциал для решения конкретной задачи.

Модернизация российской системы профессионального образования не ведет к конкретному решению вопроса качественной подготовки будущих специалистов. Государственная программа РФ «Развитие образования» рассчитанная на 2013-2020 годы выявила «около одной трети молодых людей в современной России, которые не в состоянии успешно адаптироваться к экономической ситуации и реализовывать свои профессиональные устремления» [3, С. 22].

В силу быстро меняющихся условий жизни общества профессиональные задачи, которые должен уметь решать будущий специалист можно разделить на две основные группы. К первой группе относятся профессиональные задачи традиционного характера. Они решаются вне зависимости от изменяющихся социальных потребностей. Вторая группа профессиональных задач носит постоянно меняющийся характер. Она рассчитана на новое поколение специалистов, способных решать возникающие задачи в своей профессиональной области с учетом современных условий.

Сейчас особо остро перед государственной образовательной системой стоят новые задачи, вытеснившие традиционные.

К понятию «профессиональная задача» в научно-педагогической литературе имеется несколько подходов. Так, например, в «логике компетентностного подхода термин «профессиональная задача» определяется как единица содержания профессиональной подготовки специалистов» [5, С.13].

В психологии А.Н. Леонтьев дает следующее определение «задачи»: цель, данная в определенных условиях [4].

В педагогике «задача» неотделима от ситуации. Она выступает моделью реальной проблемной ситуации.

Говоря о «решении задачи», авторы придерживаются следующих трактовок [1]:

- процесс формирования и исполнения определенного действия (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и др.);
- процесс преобразования некоторой начальной ситуации в некоторую конечную ситуацию (А.М. Матюшкин);

– процесс воздействия на предмет задачи, который предусматривает ее переход из исходного состояния в некое заданное (Г.А. Балл);

– внутренняя мыслительная деятельность субъекта, направленная на разрешение определенной проблемы или задачи (И. Кхол);

– мыслительное или письменное направление деятельности в виде некого прогноза, порядка действий, с последующим выполнением этой деятельности (Л.Ф. Спирин).

Таким образом, опираясь на данные определения, предложенные различными авторами, под термином «профессиональная задача» можно понимать определенную цель, заданную в некоторых условиях той или иной профессиональной области, достижение которой определяется реализацией необходимых действий. Под термином «решение профессиональной задачи» подразумевается деятельность будущего специалиста, направленная на активизацию приобретенных знаний, умений, навыков и опыта для достижения цели в заданных условиях профессиональной области.

Несомненно, в современных условиях целью реформирования и модернизации высшего образования является подготовка будущих специалистов к решению профессиональных задач с учетом требований инновационного развития экономики и современных требований общества.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) в качестве главной составляющей результата освоения образовательной программы определяют высокую практическую ориентированность процесса обучения. Ряд требований, отраженных в ФГОС ВО, необходимых для осуществления будущими специалистами деятельности в различных профессиональных областях, связаны с реализацией проектов, формированием и представлением технологических решений с помощью современных компьютерных средств [7]. Подобные умения и качества выпускников формируются в процессе использования электронных образовательных ресурсов.

Под электронным образовательным ресурсом, согласно ГОСТ Р 55750-2013 понимается образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [2].

Дидактические возможности применения электронных образовательных ресурсов (ЭОР) отмечаются во многих работах (Бордовский Г.А., Готская И.Б., Ильина С.П., Снегурова В.И., Бороненко Т.А., Коровкин В.Ю., Каверин Ю.А. и др.).

Особенности использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и сферы их применения описываются в следующих контекстах:

– в информационно-образовательной среде (Корнилов Ю.В.);

– на лекционных курсах с мультимедийным обеспечением (Буховцев Б.Б., Бендриков Г.А., Кержинцев В.В., Мякишев Г.Я., Рымкевич П.А. и др.);

– в процессе интерактивного взаимодействия педагога и обучающегося (Козела С.М.);

- в системе Интернет-обучения (Пескова Л.А.);
- в процессе дистанционного обучения (Потемкина С.В., Куклев В.А.) и мн.др.

Однако вопросы подготовки студентов к работе в изменяющихся условиях, т.е. применения полученных знаний и навыков практической деятельности той или иной профессиональной сферы в сложившихся новых для него условиях, пока освещены недостаточно.

Сегодня востребованными качествами работников являются: гибкость, адаптивность, способность быстро обучаться, что позволяет работодателю оценить профессиональные возможности сотрудника и использовать его качества, как специалиста, в постоянно меняющихся условиях и обстоятельствах.

В исследовании Литвинова Е.Ю. выявлена зависимость между уровнями адаптивности личности специалиста и развитием его самосознания. Так, при высоком уровне адаптации и развитом самосознании формируется личность с направленной профессиональной активностью. Высокий уровень адаптации и низко развитое самосознание формирует «человека-флюгера», хамелеона, изменчивого во взглядах и убеждениях, непостоянного. Низкий уровень адаптации сопровождающийся высоким уровнем самосознания приводит к формированию человека, уклоняющегося от действий или принятия конкретных решений [6].

Таким образом, *актуальность рассматриваемой проблемы* обусловлена следующими противоречиями:

- между востребованными качествами работников (адаптивность, гибкость и способность быстро обучаться) и низким самосознанием будущих специалистов различной профессиональной области;
- между приоритетными задачами государственной системы образования в отношении профессионального обучения и современными показателями адаптации к экономической ситуации и способности специалистов реализовывать свои профессиональные устремления;
- между требованиями к высокой практической ориентированности процесса обучения, определяемыми Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования в качестве результата освоения образовательной программы и недостаточной практической обеспеченностью образовательного процесса;
- между дидактическими возможностями электронных образовательных ресурсов и недостаточной проработанностью теории и практики применения ЭОР в подготовке будущих специалистов к решению профессиональных задач в изменяющихся условиях.

Решение данной проблемы связано с:

- диагностированием и учетом образовательных потребностей, мотивов и запросов студентов и преподавателей в контексте электронной поддержки обучения;

- выявлением и использованием качественных характеристик электронных образовательных ресурсов, применимых в подготовке студентов к решению профессиональных задач многовариантного вида;
- разработкой и применением технологии профессиональной подготовки студентов к решению профессиональных задач в изменяющихся условиях с использованием электронных образовательных ресурсов;
- обоснованием и проверкой достаточности выполнения организационно–педагогических условий процесса обучения.

Таким образом, одним из направлений разрешения проблемы подготовки будущих специалистов к решению профессиональных задач в современных условиях является использование электронных образовательных ресурсов, направленных на формирование и представление технологических решений с помощью современных компьютерных средств. Учет дидактических возможностей и качественных характеристик ЭОР может позволить осуществить подготовку будущих специалистов, способных решать те или иные проблемы в своей профессиональной области, принимать решения в нестандартных ситуациях, пополнять и обновлять профессиональные знания в силу большого объема информации и использовать приобретенные умения и навыки для решения конкретной задачи.

Список литературы:

1. Булдашева О.В. Анализ понятия «компетентное решение профессиональных задач» // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №74-1.
2. ГОСТ Р 55750-2013 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Метаданные электронных образовательных ресурсов. Общие положения // Изд-во ФГУП «СТАНДАРТИНФОРМ», 2014.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы // Официальный ресурс Министерство экономического развития Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: <http://www.gosprogrammy.gov.ru/Portal/programs/passport/2> (дата обращения: 16.02.2016).
4. Киселева Н.Н. Профессиональная задача как средство оценивания компетенций при подготовке специалистов среднего звена ИТ направления // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4.
5. Козырев В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании. – СПб., 2007.
6. Литвинова Е.Ю. Поливариативная карьера: перспективы изучения // Современная зарубежная психология. – 2013. – Т.2. – №2. – С. 118-129.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы?query=фгос+во> (дата обращения: 18.02.2016).

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКА

Виниченко М.Н.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Суменко Л.В.

В современной педагогической науке личность рассматривается как совокупный социальный опыт человека. Тогда социальное формирование личности предстаёт как непрерывный процесс естественного взаимодействия человека с его социальным окружением. В процессе такого взаимодействия происходит осознание себя как социального существа, реализация собственных интересов и способностей. Кроме того, не только социальная среда влияет на личность ребёнка, но и ребёнок своей социальной активностью влияет на различные стороны своей социальной среды [2, С. 42].

Первичным, а в силу этого и ведущим, социальным институтом социального воспитания и социализации для каждого человека является семья. В семье закладываются фундаментальные основы поведения в обществе, освоение норм и социальных ценностей, формирование культуры общения и взаимодействия, отношение ребёнка к другим людям и труду. В семье же происходит освоение и социальных ролей, формируется тенденция к открытости или закрытости, социальной активности или пассивности. Агенты первичной (семейной) социализации – мать и отец – осуществляют развитие ребёнка по двум уровням: актуальному и потенциальному. Актуальный уровень социального развития ребёнка свидетельствует о возможности ребёнка самостоятельно решать различные социальные задачи. Потенциальный уровень социального развития ребёнка представлен совокупностью его индивидуальных способностей, которые могут быть реализованы впоследствии [2, С. 43].

При нарушении развития на потенциальном уровне возникает самая распространённая на сегодняшний день проблема – проблема во взаимодействии с окружающими людьми, а также трудности в области самореализации. Реализовать себя в жизни современный ребёнок может только в том случае, если родители научили его правильно распоряжаться своими навыками и умениями. Он должен уже быть сориентирован если не на определённую деятельность, то как минимум на определённую сферу деятельности.

Чтобы подобного не происходило необходимо помнить, что «... у ребёнка есть свой мир, отличный от нашего... он живёт в собственном мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира» (Н.И. Пирогов «Быть и казаться»). И по структуре индивидуального социокультурного мира можно задать направление дальнейшего развития его способностей [5, С. 113]. Вместе признавая роль и значение семьи в социальном воспитании ребёнка, а также его собственную активность в формировании и развитии собственных личных качеств, мы должны признать, что родители и ребёнок не являются специалистами в области

воспитания. Имеющиеся у них знания преимущественно эпизодические (в лучшем случае, на основе чтения научно-популярной литературы) или основаны на личном жизненном опыте. По этой причине, роль педагога-профессионала, с которым взаимодействует ребёнок, приобретает особое значение. Учитель выступает в социальном воспитании ребёнка не просто агентом социализации или носителем профессиональных знаний – он активный участник социального воспитания с профессиональными правами и обязанностями.

В первую очередь об этом должны помнить учителя начального образования, потому как они являются следующими после родителей социальными агентами, сопровождающими ребёнка в социокультурный мир современного общества. От их отношения к профессии, к ученикам напрямую зависят черты будущего поколения страны. Какие же качества необходимы педагогу начальной школы, для того, чтобы социальное воспитание младшего школьника было продуктивным?

Безусловно, важнейшим условием благополучного осуществления учителем своих «полномочий» как социального агента будет являться не только ответственное отношение к своей профессии, но и признание данной профессии лично-значимой для себя. Необходимо понимание того, что учитель начальной школы – особенный учитель. Это посредник между детьми и миром взрослых, в совершенстве знающий таинства становления детской психики, дает малышу знания, учит его быть человеком [3, С. 362]. Отсюда – необходимость владеть не только фундаментальными профессиональными характеристиками, которые формируются в педвузе, **но и** общечеловеческими качествами, характерными для той социокультурной среды, в которой ему предстоит воспитывать ребёнка.

Кроме того, учитель начальных классов должен обладать высоким уровнем знаний детской психологии, так как именно ему принадлежит решающая роль в формировании межличностных отношений младших школьников, а также быть готовым в практической работе применять их для решения текущих задач социального воспитания. Именно на этапе младшего школьного возраста наиболее распространены нарушения психогенного характера, вызванные непедagogическими поступками учителей. К поступкам подобного рода относятся: систематические отрицательные оценки и осуждения, резкие неадекватные замечания в адрес ребёнка [4, С. 428]. Результатом является возникновение «жертв социализации», формирование агрессии, аддиктивного поведения детей и др. негативное отношение, имеющее агрессивный характер.

В.А. Сухомлинский особенно подчёркивал такую важную черту педагога, как справедливость. «Справедливость – это основа доверия ребёнка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребёнка» [1, С. 86]. Педагогу начальной школы нужно учитывать, что нарушение во взаимоотношениях со сверстниками может сформировать поведение «жертвы»,

что в дальнейшем вызовет массу затруднений не только во взаимоотношениях в коллективе, но и в личных отношениях. В этой связи, нужно указать, что педагог начальной школы активно участвует в развитии детского коллектива, создаёт социально-педагогические условия и социально-педагогическую среду для успешного и конструктивного взаимодействия младших школьников.

Таким образом можем сделать выводы о том, что учитель начальной школы выполняет прогностическую, проективную, организационную и информационную функции в социальном воспитании школьника, что обусловлено необходимостью навыка конструирования модели своей работы с учётом условий той социокультурной среды, в которой предстоит воспитывать школьника, а также выбором методов социального воздействия и взаимодействия с учеником, умением выбрать способы и средства для достижения поставленных целей социального воспитания. И так как школа является вторым по значимости социальным институтом после семьи, то правомерно говорить о том, что выполнение всех вышеперечисленных функций является обязательным и основополагающим компонентом работы педагога начальной школы для обеспечения продуктивности социального воспитания школьника.

Список литературы:

1. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправления недостатков характера у детей и подростков. – М., 1994.
2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. – М., 2005.
3. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. – М., 2008.
4. Психология / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2003.
5. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. – СПб., 2003.

Раздел 2. Психолого-педагогическое сопровождение развития и становления человека в социальном и образовательном пространстве

АНАЛИЗ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Иванова О.Р.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. пед. н., ст. преп. Авдеева Л.Н.

Почему наш ребенок такой непослушный? Почему с возрастом он становится все вреднее? Почему он нас не понимает? Почему он не хочет с нами общаться? Как часто родители задаются подобными вопросами? С данными проблемами сталкиваются многие: от родителей дошкольников до родителей подростков. Но в чем же причина подобных ситуаций?

На данный вопрос сложно ответить, так как все семьи разные и каждая по-своему уникальна. Поэтому хочется обратить внимание на выбор стиля семейного воспитания родителями, поскольку это напрямую связано с дальнейшим взаимодействием ребенка и родителей.

Рассмотрим следующие виды стилей семейного воспитания: авторитарный, либерально-попустительский, демократический, хаотичный, гиперопека и отчужденный. Хочу отметить, что каждый названный стиль по-своему особен и по-разному отражается на развитии личности ребенка и на его психике.

Авторитарный стиль семейного воспитания характеризуется тем, что родители подавляют инициативность у ребенка и полностью контролируют его. За проступки, даже малейшие, ребенок должен понести наказание (моральное и/или физическое). Зачастую дети чувствуют себя нелюбимыми, им не хватает ласки и заботы со стороны родных. По мнению таких родителей, ребенок должен быть исполнительным и послушным. Такая тактика воспитания может привести к тому, что у ребенка будет слабая жизненная позиция (отсутствие чувства собственного достоинства, неспособность принимать решения, отвечать за свой выбор, ребенок не знает, чего он хочет) либо, наоборот, он будет развиваться как деспотичная личность (ребенок испытывает ненависть к родителям, решает вопросы только силой, может наблюдаться девиантное поведение по отношению к окружающим). Такие дети могут вести себя спокойно и покладисто в присутствии родителей, но при их отсутствии они не редко становятся неуправляемыми [5, С. 482]. Таким образом, можно сказать, что такой стиль воспитания является не самым лучшим, так как ребенку и родителям со временем будет все сложнее и сложнее находить общий язык.

Теперь рассмотрим противоположный стиль воспитания – либерально-попустительский. Данный стиль характерен тем, что родители позволяют своему ребенку буквально все и не ставят дисциплинарные рамки. Ребенок в такой семье должным образом не направляется родителями, не знает запретов и ограничений с их стороны. Часто в таких семьях у детей капризное, требовательное, нетерпеливое, вредное поведение. Для таких родителей характерно неумение, нежелание, неспособность воспитывать детей. Они близки со своими детьми, заботливые и внимательные, не сковывают детей, тем самым давая возможность им «раскрыться» (проявить свои творческие способности, свою индивидуальность) [5, С. 483]. Такая тактика воспитания может привести к двум вариантам развития личности у ребенка:

1. Ребенок может стать свободной личностью, но безучастной, т.е. он будет самостоятелен, но ему будет сложно заводить близкие отношения, его не будут интересовать чужие проблемы и тем более помощь в их разрешении.

2. Ребенок может быть своевольным, т.е. он может грубить окружающим, считать, что ему все дозволено, быть безответственным и не держать обещания и т.д.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что либерально-попустительский стиль воспитания имеет меньше положительных моментов, чем отрицательных, так как чаще всего дети в таких семьях больше остальных подвержены психологическим проблемам, депрессиям и фобиям.

Далее остановимся на демократическом стиле семейного воспитания. В семьях, которые практикуют данный стиль воспитания, в центре внимания

стоит личность ребенка, его активная роль в семье и в собственной жизни. Основные характеристики этого стиля это взаимопринятие и взаимоориентация. Родители нацелены на воспитание ребенка как самостоятельной и самобытной личности. Этот процесс проходит под их непосредственным контролем [2, С. 123]. Такие родители любят своих детей, адекватно их оценивают, хорошо понимают своего ребенка, могут прогнозировать его развитие, для них важно мнение детей, их пожелания, но, стоит отметить, что при всем этом родители не забывают про дисциплину [1, С. 46]. Дети, воспитанные таким образом, самостоятельны и ответственны, инициативны и целеустремленны, они без труда взаимодействуют с окружающими людьми, имеют собственное мнение и считаются с мнениями других [5, С. 482]. Таким образом, можно сказать, что демократический стиль воспитания является наиболее приемлемым, так как дети в таких семьях гармонично и разносторонне развиты как личность.

Обратим внимание на такой стиль семейного воспитания как хаотический. Этот стиль характерен тем, что родители просто не могут решить или прийти к общему мнению как воспитывать ребенка. Каждый из родителей может применять разные воспитательные средства, что приводит к отсутствию конкретных, определенных, четких требований, которых ребенок должен придерживаться. Проблема в том, что такие действия родителей могут привести к тому, что ребенок не будет ощущать стабильность, из-за этого может расти неуверенность, ребенок может стать импульсивным, тревожным, агрессивным, неуправляемым, это может привести к социальной дезадаптации. Поэтому хаотический стиль воспитания не является наилучшим выбором, если вы не хотите чтобы Ваш ребенок не знал что такое самоконтроль, ответственность и т.п.

Следующий стиль семейного воспитания – гиперопека. В таких семьях родители стараются оградить своего ребенка от всего на свете, они всегда хотят быть рядом с ним, тем самым лишают его самостоятельности. Между всеми членами семьи присутствует эмоциональная близость, но ее переизбыток мешает становлению личности ребенка. Такие родители навязчивы со своей заботой и не знают когда необходимо остановиться. Ребенок может вырасти «домашним деспотом» (он может манипулировать родными, быть своенравным, высокомерным, надменным, избалованным, требовательным нетерпеливым и т.д.) [3, С. 9], либо зависимой личностью (он будет беспомощным, безынициативным, отступать при малейших трудностях, нерешительным, ему будет сложно находить общий язык со сверстниками и т.д.) [5, С. 489]. Безусловно, в таких семьях теплые, добрые взаимоотношения, но есть и обратная сторона медали, такие дети не приспособлены к самостоятельной жизни.

И последний стиль воспитания, который хотелось бы рассмотреть – это отчужденный. Этот стиль можно охарактеризовать одним словом – безразличие. Данный стиль является полной противоположностью гиперопеки. Таким родителям ребенок не интересен, его просто не существует. Такие дети не знают, как это, когда о тебе заботятся, когда тебя любят и опекают. Отчужденный стиль, зачастую, встречается в семьях, которые имеют статус

неблагополучной [4, С. 9]. Подобное, нам представляется недопустимым, так как дети сталкиваются с одиночеством и несчастьем, они имеют низкую самооценку, чувствуют себя изгоями. Часто эти дети испытывают трудности при взаимодействии с социумом, у них может возникать агрессивное поведение.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что воспитание влияет на личность ребенка, на его качества, поведение, мировоззрение, на его коммуникативность и многое другое, но не стоит забывать, что немалую роль играют темперамент, характер, возраст ребенка и т.д. Поэтому нельзя выделить один стиль воспитания, которого должна придерживаться каждая семья, ведь как уже говорилось, каждая семья по-своему уникальна.

Список литературы:

1. Кравцов Г.Г. Личность формируется в семье // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 2. – С. 46.
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М., 2007.
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М., 1991.
4. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М., 2003.
5. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. – Екатеринбург, 2007.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Марьина М.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. пед. н., доц. Чупаха И.В.

Как говорил великий писатель Максим Горький, «мы живем в эру, когда расстояние от самых безумных фантазий до совсем реальной действительности сокращается с невероятной быстротой». И это действительно так. На сегодняшний день, то, что совсем недавно было из раздела фантастики, становится реальностью и все больше проникает в нашу жизнь.

В настоящее время, понятие «взаимодействие» в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как своеобразный процесс обмена информацией (А.Н. Аверьянов); как процесс совместной деятельности людей по решению общей задачи (В.Н. Панферов); как субъект–объект–субъектное взаимодействие (Е.А. Родионова); как одновременная роль многих людей в деятельности (Г.М. Андреева); как согласованная энергичность субъектов по достижению совместных целей и результатов при решении принципиальных для них проблем (Н.Ф. Родионова).

Суть процесса взаимодействия состоит в диалектическом единстве двух его компонентов, а конкретно – общения и деятельности, которые отображают влияние

одного на другого, показывая их зависимость. Центральным звеном в этом процессе выступает общение, которое само по себе уже может быть представлено, как активность. Общение рассматривается нами в узком смысле, как обмен информацией, а в широком, общение захватывает личностные преобразования субъектов, происходящие в их деятельности.

Таким образом, осматривая образовательный процесс дошкольного учреждения как подпространство детей, родителей и педагогов, мы предполагаем, что взаимодействие осуществляет индивидуализированную роль в развитии всякого субъекта. Индивидуальность каждого будет проявляться в креативности, личностном взгляде и вкладе в преобразование образовательного процесса, улучшении свойства образования. Так как общение мы рассматриваем как деятельность, считаем нужным создать условия для реализации личностных потребностей всякого субъекта [4, С. 44].

Проблема общения в отечественной педагогике рассмотрена с различных точек зрения: В.А. Канн – Калик, В.М. Соковнина, М.С. Каган – через призму взаимодействия субъектов; Б.Ф. Ломов – форма взаимодействия между людьми; А.А. Леонтьев – одна из сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности. Нам наиболее близка позиция, в которой структура общения рассматривается как информационно-коммуникативная сторона процесса взаимодействия. Конкретно в содержании информации, циркулирующей в рамках общей деятельности, отображается характер и особенности взаимодействия его субъектов.

Таким образом, проведенный анализ обозначенной проблемы позволил найти противоречие между необходимостью поиска новых продуктивных форм организации процесса взаимодействия соучастников педагогических взаимоотношений в условиях введения ФГОС ДО и неразрешенностью трудностей в практике ДОО.

Современная система образования в вопросах взаимодействия семьи и детского дошкольного учреждения выделяет формы работы с родителями, которые можно объединить в две большие группы. Одна – обычная, представленная групповыми и общими родительскими собраниями; оформлением приятной агитации на стендах, буклетах; методическими рекомендациями и разговорами с родителями; проведением дней открытых дверей и др. Другая – это нестандартная, более популярная на сегодняшний день, так как нацелена на субъект – субъектное взаимодействие семьи и ДОО: презентация детского сада, проектная и конкурсная активность, организация «круглого стола» с родителями, семейные клубы, встречи, «дебаты» и др.

Ориентируясь на запросы ФГОС ДО, определяющих характер взаимоотношений, как «субъект-субъектную» характеристику, используются нетрадиционные интерактивные формы работы с родителями, в основе которых лежит принцип сотрудничества и взаимодействия родителей и преподавателей, основанный на партнерстве и диалоге.

Слово «интерактив» взято из английского языка от слова «interact», где «inter» – это взаимный, «act» – делать. Интерактивный означает способность

находиться в режиме разговора, диалога с кем-либо или чем-либо, ориентированного на взаимодействие и понимание.

Можно выделить несколько особенностей «интерактива»:

1. Комфортность.
2. Активное знание и обсуждение.
3. Взаимодействие и взаимопонимание.
4. Индивидуальность каждого в содействии.
5. Умение критически мыслить, рассуждать и решать трудности.
6. Дискуссионный характер обсуждения [6, С. 21].

Цели интерактивного взаимодействия лежат в самой природе мнения «интерактив», который подразумевает взаимодействие субъектов в деятельности, обмен точками зрения, опытом, формирование умения вести диалог, выделять и находить главное, не конфликтовать.

Немаловажным условием и одновременно задачей является создание атмосферы психологического удобства, снятие напряжения и тревоги, профилактика страхов. Данная среда интерактивного взаимодействия содействует углублению педагогических знаний у родителей, формирование компетенций в вопросах обучения детей дошкольного возраста.

Анализ практического эксперимента дошкольных учреждений города Ставрополя в вопросах включения в образовательный процесс нетрадиционных (интерактивных) форм работы ДОО с семьей позволяет нам выделить наиболее широко используемые формы взаимодействия, к которым мы относим:

1. Проекты и конкурсы, целью которых является улучшение отношений между участниками образовательного процесса, способствующие функциональному педагогическому общению в пространствах: дети – родители – преподаватели, в результате которых участники лучше узнают друг друга, делятся опытом семейного воспитания.

2. Круглый стол подразумевает обсуждение с родителями актуальных проблем современного дошкольного образования.

3. Деловая игра является самой увлекательной формой взаимодействия ДОО и родителей. Она максимально приближает соучастников к реальной обстановке и позволяет взглянуть на нее с разных ракурсов.

4. Семейные клубы – это объединения родителей, созданные для решения практических образовательных задач.

Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования нацеливает дошкольные учреждения на компанию целенаправленного и полноценного взаимодействия с родителями воспитанников, как один из критериев формирования позитивной социализации детей дошкольного возраста [7].

Педагогическим труженикам предстоит продумать систему психолого-педагогических условий, направленных на улучшение и развитие гармоничных, продуктивных отношений с семьей, которые обеспечат целостное личностное развитие ребенка дошкольного возраста:

- приоритет равноправных партнерских отношений между родителями, педагогами и ДОО;

- организацию личностно-ориентированного взаимодействия, в базу которого положено единство стремлений, взглядов на просветительский процесс;

- выработанные совместно общие цели и образовательные задачи, пути достижения намеченных результатов.

В МБДОУ № 39 г. Ставрополя было проведено исследование, в котором принимало участие 25 семей воспитанников 6-7 лет. В результате анкетирования мы пришли к следующим выводам:

- из 25 опрошенных семей лишь 9 семей (36%) вполне понимают особенности работы дошкольной образовательной организации; принимают цели и задачи учреждения; готовы к активному участию в образовательном процессе;

- 12 семей (48%) удовлетворены работой ДОО, но хотели бы принимать участие в воспитательно-образовательном процессе только в качестве созерцателей;

- 4 семьи (16%) не удовлетворены работой дошкольного учреждения и занимают пассивную позицию в воспитательно-образовательном процессе.

Таким образом, изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме взаимодействия ДОО и семьи, можно сделать вывод о том что, процессы, происходящие в системе образования, такие как вариативность, введение инновационных программ обусловили необходимость поиска решения прогрессивных, интерактивных форм взаимодействия дошкольного учреждения с семьей, поднятие педагогической культуры родителей.

Список литературы:

1. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. – М., 2003.
2. Воспитателю о работе с семьей: Пособие для воспитателей детских садов / Л.В. Загик, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова и др. / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М., 2005.
3. Воспитание дошкольника в семье. Вопросы теории и методики / Под ред. Т.А. Марковой. – М., 2009.
4. Далинина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. – 2014. – №1. – С.41-49.
5. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников образовательных учреждений / Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина, С.И. Мусиенко. – М., 2001.
6. Детский сад и семья: современные формы взаимодействия: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Под ред. М.М. Ярмолинской. – Мн., 2004.
7. Дошкольное образование [Электронный ресурс] // URL: <http://edu.rin.ru/preschool/index.html> (дата обращения: 4.04.2016).

8. Маркова Т.А. Пути повышения педагогической культуры родителей детей дошкольного возраста: Материалы Всесоюзного тематического семинара, (г. Пенза, 26-28 октября 2008 г.) / Под ред. Т.А. Марковой, А.Г. Емельяновой. – М., 2009.

НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мирошниченко Л.Ю.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

На сегодняшний день существует множество проблем, связанных с воспитанием и обучением детей младшего школьного возраста. Развитие общества, стремительное распространение информационно-коммуникационных средств снизили интерес детей к обучению. Воспитание детей, в том числе и физическое, которое имеет важнейшее значение в жизни младшего школьника, также отошло на второй план.

Сегодня дети младшего школьного возраста очень много времени проводят за компьютерами, телефонами и планшетами, вместо того чтобы гулять на свежем воздухе, играть в подвижные игры. Учащиеся начальной школы стали быстро утомляемыми; со слабым иммунитетом и различными хроническими заболеваниями из-за малоподвижного образа жизни. Сегодня перед педагогом начальной школы стоит проблема эффективного физического воспитания детей.

Различные аспекты физического воспитания подрастающего поколения рассматривались в трудах Л.И. Божович, Г.Н. Волкова, В.В. Гориневского, В.В. Давыдова, Н.К. Крупской, П.Ф. Лесгафта, П.А. Рудика, Д.Б. Эльконина и др.

Большинство исследователей утверждают, что начинать физическое воспитание необходимо с самых ранних этапов развития ребенка, так как до 10-11 лет формируется мышечная масса, структура тканей; продолжается рост; изменяется вес; начинают укрепляться кости; дети еще гибкие, подвижные, восприимчивые к внешним воздействиям. Пока младший школьник находится в стадии становления, необходимо обеспечить его полное физическое и психологическое здоровье, сформировать правильную осанку, походку, следить за становлением нервной системы в целом, сформировать все необходимые двигательные качества, а также культуру движений.

На сегодняшний день существует множество определений понятия физическое воспитание:

– это педагогический процесс, обращенный на развитие специальных знаний, умений и навыков, а так же на развитие многосторонних физических качеств человека[1, С.13];

– это четко основанная и планомерно реализуемая система физкультурной и спортивной деятельности детей [2, С.20];

– это педагогический процесс, направленный на воспитание двигательных навыков, психофизических качеств, достижение физического совершенства [3, С.7].

Большими возможностями в плане физического воспитания младших школьников обладают народные игры, потому что, их разновидности содержат в себе множество гимнастических, акробатических физических упражнений, благоприятно влияющих на организм учащихся начальных классов, развивающих физические качества младших школьников. К тому же, благодаря народным играм, возможно изменение структуры урока физической культуры, развитие мотивации учащихся начальной школы.

Проблему физического воспитания младших школьников средствами народных игр рассматривали такие педагоги-исследователи, как: Г.Г. Агаев, М.П. Асташина, Г.Н. Бабовская, М.Н. Жуков, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, Н.И. Костомаров, П.С. Лесгафт, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.

Народные игры в любом возрасте имеют свою психолого-педагогическую направленность и смысл. Они направлены не только на развитие физических качеств необходимых для жизни, но и способствуют формированию твердости характера, смелости, находчивости, коллективизма, высокой нравственности.

Применение народных игр в образовательном пространстве начальной школы, не только может расширить знания и развить физические способности младших школьников, но и сплотит коллектив класса, привлечет внимание детей к урокам физической культуры. Учащиеся, которые раньше не проявляли себя, могут открыться совершенно с иной стороны; продемонстрировать все свои способности, а впоследствии, их активность станет проявляться не только на уроках физической культуры, но и в повседневной жизни класса.

Народные игры можно разделить на несколько групп, по преимущественному проявлению у учащихся физических качеств:

– ловкость – такие игры побуждают к немедленному выполнению действий и обычно ориентированы на бег, прыжки, прыжки с увертыванием и т. п. К этой группе можно отнести такие игры, как: «Салки», «Игра в кул», «Охрана гостя», «Катание колеса» и др.

– быстрота – игры, требующие своевременных двигательных действий по определенному сигналу: звуку, прикосновению. К ним можно отнести игры с бегом на скорость, с преодолением препятствий: «Шишки, желуди, орехи», «День и ночь», «Не выпускай из круга» и пр.

– сила – игры с применением физической силы: «Игра в колышки», «Игра в голубя», «Бег в мешках», «Бой петухов» и т. д.

– выносливость – игры с выполнением повторяемых активных действий, упражнений: «Вдовья игра», «Игра в чурки», «Перетягивание каната» и др.

Перед непосредственным применением народных игр с учащимися начальной школы следует провести беседу, рассказать детям об особенностях различных национальностей, познакомить с традициями и обычаями того народа, игры которого будут применяться на уроке. Школьники могут самостоятельно подготовить сообщения о своей национальности, поделиться со сверстниками особенностями своей культуры.

Физическое воспитание младших школьников средствами народных игр будет эффективнее, если:

- адекватно применять физические нагрузки, не забывая о возрастных особенностях младших школьников;
- применять народные маневренные игры, соревнования и танцы в связи с обучением движениям;
- максимально приблизить уроки физической культуры к игровой деятельности [2, С. 240].

Для эффективного использования народных игр на уроках физической культуры, учителю начальных классов необходимо соблюдать ряд педагогических условий.

Во-первых, педагог должен активно и ответственно подходить к выбору игр, не забывая о возрастных особенностях младших школьников. Игры должны быть направлены на развитие психофизиологических особенностей, на развитие внимания, ловкости, двигательных навыков; не должны быть грубыми, жестокими, заставляющими детей выполнять упражнения, которые им не под силу.

Во-вторых, учитель не должен забывать о правилах игры, ему следует объяснить учащимся, как нужно играть в эту игру, и на протяжении всей игры следить за выполнением правил, ведь правила игры также развивают в младших школьниках выносливость, содействуют становлению нравственного поведения детей, их позитивных взаимоотношений.

В-третьих, педагог должен иметь возможность в любой момент предложить детям младшего школьного возраста другой вариант игры, если вдруг им не понравится та, которую он предложил изначально. Для этого ему необходимо свободно владеть различным игровым материалом.

При соблюдении всех необходимых педагогических условий учитель сможет более качественно организовать урок физической культуры. Младшим школьникам будет не только полезно принимать активное участие, но и интересно, что немаловажно для полноценного развития детей данного возраста. В дальнейшем при построении урока физической культуры с применением народных игр, педагог может использовать игры с необычным для младших школьников сюжетом. Например, игровой материал можно выбирать в зависимости от времени года и погодных условий. Зимой будет целесообразно предложить детям такие игры, как: «Охота на куропаток», «Охотник и зайцы», «Под обстрелом», «Подбрось – поймай» и т. д. В весенние дни можно проводить уроки на свежем воздухе,

играя в такие игры как: «Цепочка», «Зарево», «Колокольца», «Лягушачьи салочки», «Сова», «Цепи кованные», «Идет матушка Весна» и тому подобные. Существует также и множество разнообразных игр для осени, например, «Листочки», «Съедобное – несъедобное», «Длинная змейка», в которые детям будет очень интересно и полезно играть.

Применение разнообразного игрового материала, положительно скажется на отношении детей к физическим упражнениям, это будет способствовать развитию у них физической культуры, любви к спорту, воспитанию таких физических качеств, как: сила, ловкость, гибкость, выносливость и др.

Таким образом, народные игры являются важным средством физического воспитания детей младшего школьного возраста. Они способствуют развитию не только физических качеств личности ребенка данного возраста, но и развивают его духовно-нравственную культуру и кругозор.

Применение народных игр на уроках физической культуры, не только качественно влияет на школьников, но и оказывает помощь учителю в организации учебно-познавательного процесса. Для педагога открываются новые горизонты, он может проявлять свое творчество, экспериментировать, подбирать различные методы организации учащихся начальной школы. Впоследствии педагог сможет привлекать детей к организации урока, давая им задания, самостоятельно подобрать игровой материал, найти варианты проведения игр, тем самым развивая их мышление, познавательные интересы, воспитывая их самостоятельность.

Список литературы:

1. Железняк Ю.Д., Петров П.К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Введение в предмет. – СПб., 2003.
3. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. – М., 2006.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мирошниченко Л. Ю.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

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

Проблема девальвации моральных ценностей человечества обусловлена многообразием причин, которые стали следствием социально-экономической, образовательной ситуации. Решение данной проблемы, по нашему мнению, состоит в перестройке ориентиров сознания, берущих свои истоки в глубинных процессах человеческого бытия. Аспекты соотношения нравственности и

духовности – одни из сложнейших вопросов претворения в жизнь духовно-нравственного воспитания. Перед учителями младших классов в данном вопросе актуальным становится формирование духовно-нравственного сознания воспитанников.

Духовное и нравственное воспитание выступают как движение осознанного, целеустремленного как наружного, так и внутреннего влияния на духовную сферу личности, выступающей основной ее духовного мира [1, С. 70].

Е.В. Бондаревская полагает, что духовно-нравственное воспитание – это деятельность, устремленная на изучение общечеловеческих норм морали, становление внутренней системы нравственных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности осуществлять выбор между добром и злом, измерять гуманистическими мерками свои собственные поступки и поведение [4, С. 37]. Духовно-нравственная зрелость – один из главных показателей, обращенный на изучение детьми и применение в практической деятельности духовно-нравственных догм, становление духовных ценностей, осознание младшими школьниками самооценности, важности других людей, необходимости развития этической культуры индивида.

Духовно-нравственное воспитание – основа жизни цивилизованного мира, оно отражает нормы и правила поведения людей в обществе, их образованность, знание общекультурных ценностей, истории, религии. Оно способствует формированию положительных жизненных установок, расставке приоритетов касательно всей жизни не одного конкретного человека, а всего общества. Существует огромное множество различных источников духовно-нравственного воспитания, но первостепенными являются: живопись, театр и кинематография, музыка, скульптура, архитектура; вероисповедание; патриотизм, этика и эстетика, а также многое другое. Указанный вид воспитания детей младшего школьного возраста организуется через разнообразные формы: уроки; различные кружки с внедрением в практику программ развития духовно-нравственного сознания; курсы по выбору, посвященные данной тематике; экскурсии и походы; этические беседы; творческие вечера, конкурсы; ролевые игры.

Проблемы, намеченные в исследовании, во все времена беспокоили известнейших преподавателей и общественных деятелей прошлого. Они обсуждались в трудах В.Г. Белинского, Е.Р. Дашковой, Н.А. Добролюбова, Н.М. Карамзина, М.В. Ломоносова, А.Н. Радищева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского. Все эти выдающиеся люди заостряли взгляд на том, как значительно воспитать сознательных граждан, умеющих оберегать интересы государства, общества, свои собственные взгляды; почитающих свое Отечество. Их идеи и по сей день активно применяются в развитии духовно-нравственной культуры воспитанников начальной школы.

Младший школьный возраст – это самобытный период существования ребенка, он впервые выходит в «большой» коллектив, знакомится с новыми

людьми, получает множество различных знаний и умений, в младшем школьном возрасте дети чувствительны к внешним трансформациям и готовы самостоятельно адаптироваться к ним. Педагог начальных классов как наставник должен дать детям те необходимые знания, которые пригодятся им в жизни, он всегда должен показывать детям на личном примере как необходимо вести себя в обществе, как правильно общаться с людьми разных возрастов, национальностей, вероисповедания, вне зависимости от того нравится вам человек или нет. Учитель должен постараться привить школьникам любовь к природе, к прекрасному, к различным видам творчества: музыке, поэзии, архитектуре, скульптуре и так далее. Об этическом поведении человека следует заявлять только тогда, когда он морально ведет себя в духовной необходимости, когда судьей его поступков выступают его личные принципы и мировоззрения.

Духовно-нравственное воспитание школьника определяет его поведение, но поведение – пространное понятие и касается всех областей жизнедеятельности человека. В результате этого, для полного раскрытия его этической сути нужно выбрать какую-то минимальную часть, которая сберегала бы свойства целостного. Такой самой малой крупницей поведения может служить поступок.

Под поступком понимают некоторое деяние или состояние человека; состояние делается поступком, только если оно позволяет добиться поставленных целей и намерений человека при его выполнении. При этом и состояние человека и цели его действия должны соответствовать духовно-нравственным канонам. Следовательно, под поведением принято считать совокупность действий человека, выделив при этом внешние воздействия и внутреннюю, скрытую мотивацию этих поступков [3, С.67].

Итак, духовно-нравственное развитие охватывает жизненные принципы человека, его воззрение, ценности, убеждения, установки и деяния в отношении окружающих людей. Отсюда следует, что главной задачей учителя является не просто формирование у детей духовно-нравственной зрелости, но и коррекция диссонанса между убеждениями детей и правилами, принятыми в обществе.

Для достижения целей духовного и нравственного развития в формировании сознания детей младшего школьного возраста проводятся: беседы на этические темы, обсуждение нравственных проблем с детьми во внеурочной деятельности, совместный поиск решений поставленных задач, обсуждение положительных и отрицательных поступков на примере персонажей художественных произведений.

Для того чтобы система проводимых мероприятий в школе была эффективной, учителю необходимо обеспечить условия, при которых все дети участвовали бы в дискуссиях, беседах, высказывали свое мнение. Для становления полноценного духовно-нравственного воспитания необходимо общение, следовательно, педагог должен научить детей взаимодействовать в кругу сверстников.

В большинстве образовательных организаций (школах) такая работа проводится в соответствии с программой начального общего образования, федеральным государственным образовательным стандартом, Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Содержательный аспект организации духовно-нравственного воспитания есть сумма этических норм, ценностей и категорий, к которым относят:

1. Патриотизм (любовь к отчизне, народу, служение отечеству, помощь государству и др.).
2. Гражданственность (знание законов и правопорядок, долг перед родиной, соблюдение догм правового государства).
3. Общественная солидарность (доверие, милосердие, почет, сердечность, правда, совершенство, справедливость).
4. Природа (бытие, земной шар, заповедники, эволюция, животные).
5. Семья (любовь и верность, опека близких, почитание взрослых и др.).
6. Наука (знания, естественнонаучная картина мира, экологические знания и др.).
7. Труд и творчество (трудолюбие, расчетливость, упорство).
8. Религии (вероисповедание, духовность).
9. Искусство и литература (красота, эстетика, гармония).
10. Человечество (миролюбие, разнообразие культур и народов) [5, С. 18].

Современные дети отличаются от предыдущих поколений тем, что они более мобильны, активны, уверены в себе, осведомлены в различных видах деятельности. Сегодня очень часто встречаются дети с завышенной самооценкой, самоуверенные, что является следствием спада их духовно-нравственной воспитанности и формирует себялюбие. В связи с этим для младших школьников обесценивается важность обучения, школы, учителей и семьи. Следствием всего этого является и снижение уровня их воспитанности, образованности, гражданской позиции. Только у отдельных детей образы их будущей жизни напрямую связаны с овладением определенной профессией, получением новых знаний, расширением собственного кругозора, альтруизмом.

Основными ценностями для современного ребенка выступают технологии, деньги, популярность. Родители стараются обеспечить своего ребенка всем самым лучшим, сделанным по последней моде, благодаря чему дети утрачивают понимание ценности внешнего мира, они становятся зависимыми от технологий. Вследствие чего они отказываются получать новые знания.

Таким образом, правильная организация духовно-нравственного воспитания связана с вопросами жизнедеятельности ребенка и формированием его мотивов поведения, установок и ведущих этических норм и ценностей. Задача учителя восстановить значимость духовных ценностей через систему образования, создать обстоятельства для принятия правильной жизненной позиции.

Список литературы:

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников // Начальная школа. – 2005. – №11. – С. 68-71.
2. Бабаян А.В. О нравственности и нравственном воспитании // Педагогика. – 2005. – №2. – С. 67-68.
3. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. – М., 1975.
4. Бондаревская Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы: Учеб.пособие. – Ростов-на-Дону, 1986.
5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2009.

Раздел 3. Психологические аспекты становления будущего педагога в профессии: новый опыт и содержание

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Левандина Ю.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Татаренко О.В.

В последнее время жизнестойкость человека как качество его личности вызывает интерес представителей психолого-педагогической науки и практики.

По нашему мнению,

связано это как с возрастающими каждым годом нуждами общества, его потребностями в описании и предложении предельно благоприятных условий для развития личности и её профессионального потенциала, так и с возрастающей стрессогенностью жизни.

Вопросы, связанные с жизнестойкостью личности содержат всебажное практическое значение, потому что устойчивость перед стрессогенными факторами «защищает» личность индивида от дезинтеграции и психических расстройств. Фактически, жизнестойкость – это основа внутриличностной гармонии и целостности, а значит высокой работоспособности и профессиональной увлеченности, и, главное, удовлетворенности жизнью в целом. Это особенно важно, если профессиональная жизнь человека связана с постоянным взаимодействием с другими людьми, так, например, как педагогическая профессия.

В психологической науке ответы на актуальные вопросы о возможностях и потенциале человека к развитию своих психологических способностей даже находясь в трудных ситуациях, и, иными словами, личностном развитии в экстремальных, неблагоприятных и критических обстоятельствах жизни принято относить к области изучения стрессоустойчивости и субъектности индивида, субъективных жизненных представлений личности [3].

Мы отмечаем, что в настоящее время проведено ряд научных исследований, в центре внимания которых – условия развития жизнестойкости как свойства личности. Например, О.А. Березкина изучает возможности актуализации и развития жизнестойких качеств будущих специалистов [1]; Н.В. Калинина – адаптационные ресурсы жизнестойкости, условия образовательной среды, влияющие на жизнестойкость школьников [3]; М.В. Логинова – жизнестойкость студентов в разрезе его психологического содержания [1]; С. В. Книжникова – вопросы выработки жизнестойкости младших и старших подростков в связи с необходимостью проведения профилактических мероприятий антисуицидальной направленности [1].

Однако, как отмечает А.Н. Фомина, даже несмотря на новизну изучения такого психологического феномена как жизнестойкость современными отечественными и зарубежными педагогами/психологами, проблематого, как происходит развитие данного качества, особенностей проявления этого глубоко личностного образования в актуальной реальности людьми различных возрастов, профессий и носителей различных социальных статусов остается открытой [3].

Жизнестойкость в качестве понятия было введено в психолого-педагогическую науку и практику Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди, исследователями из США в 80-х годах XX в.

Указанные ученые разрабатывали новое понятие, исходя из основных положений экзистенциальной психологии, психологии стресса и психологии совладающего поведения. Д.А. Леонтьев подчеркивает, что в настоящее время «жизнестойкость» является понятием междисциплинарным [2].

Итак, жизнестойкость, являясь свойством личности, характеризует её способность выдерживать стрессовую ситуацию, при этом сохраняя внутреннюю сбалансированность. Успешность осуществления деятельности субъектом при этом не снижается. Описанный нами подход к определению, что представляет собой жизнестойкость, четко указывает на её связь с тем, каким образом индивид выстраивает свое поведение в ситуациях, признаваемых по объективным субъективным параметрам стрессогенными.

Поскольку существовала возможность семантической путаницы между понятиями жизнестойкости и копинг-стратегиями (теоретически и практически обоснованными к тому времени), С. Мадди значительно внимание уделил тому, чтобы обосновать разницу между приведенными понятиями. Обобщая выявленные различия между понятиями, отметим, тем не менее, взгляд, которые имеют ключевое значение для исследований и работы в психолого-педагогическом направлении.

Итак, если копинг-стратегии – есть приемы, алгоритмы, схемы действий, которые конкретны, привычны для человека и, как правило, схожи у разных людей (что позволило их четко выделить и описать), жизнестойкость – это черта личности (характеристика, обладающая устойчивостью),

которая включает все ее параметры, свидетельствующие об общей установке на выживаемость.

Важно, что копинг-стратегии для человека могут выступать и в качестве поведенческих паттернов, приводящих к позитивным изменениям, например, продуктивному выходу из критической ситуации, так и приводить к откату, регрессу. Жизнестойкостью как чертой личности задан курс только на личностный рост и развитие индивидуума. Вслед за С. Мадди, мы подчеркнем, что жизнестойкость – это определенная система укоренившихся убеждений. Они касаются собственной личности, окружающих людей, выстраиваемых с ними отношений, и, в целом, окружающего мира. С. Мадди выделил несколько существенных ключевых компонентов, которые в совокупности характеризуют жизнестойкость и содействуют переоценке происходящих травматических событий, а именно, позволяют эмоционально «окрасить» их в более нейтральные цвета.

Вовлеченность – один из компонентов жизнестойкости, которому дается следующая характеристика: «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности», позволяет человеку получать удовлетворение от собственной деятельности, даже если она сопряжена со стрессом. Если же вовлеченность индивида отсутствует, он несомненно будет ощущать себя отвергнутым, «вне жизни» [2].

Контроль, являясь также компонентом жизнестойкости – это убеждение индивида в том, что противостояние, сражение, борьба позволяют влиять на исход, конечный результат происходящего, даже допуская, что это влияние не может быть абсолютным и успех не всегда гарантированный. Противопоставляется описываемому ощущению – переживанию своей беспомощности. В качестве примера укажем, что тем людям, у которых контроль является чрезмерно развит, свойственна так же самостоятельно предпочитать для себя профессиональную деятельность и жизненный путь.

Являясь компонентом жизнестойкости, принятие риска представляет собой уверенность индивида в том, что происходящее с ним помогает его личностному развитию, а знания, приобретенные за счет опыта, способствуют росту. При этом «знак» этого опыта является существенным: и позитивные и негативные обстоятельства способствуют росту. Рассмотрение жизни как способа приобретения, обогащения личного опыта, готовность к действию даже если отсутствует гарантия на успех. Фактически, человек действует на свой страх и риск. Уникальность этого портрета добавляет убежденность индивидов, выраженная компонентом «принятие риска» в структуре жизнестойкости не стремиться к быденному комфорту, размеренности и защищенности, которые обедняют его жизнь. В основе описываемого принятия риска – концепция развития через активное, целенаправленное постижение знаний из опыта, их применение [1]. С.

Мадди подчеркивает, что сохранение психического и физического здоровья и благополучия, в том числе оптимальный уровень работоспособности и жизненной активности в стрессогенных ситуациях, возможно только при достаточной степени выраженности трех компонентов жизнестойкости личности.

Что же позволяет жизнестойким личностям «смягчить» воздействие стрессогенных ситуаций и выступать препятствием для развития заболеваний на соматическом и/или психическом уровне? Выделено пять ключевых механизмов, действие которых оказывает «смягчающий» эффект на личность в стрессовых ситуациях. Это следующие механизмы:

- оценивание жизненных трансформаций как менее стрессогенных;
- формирование мотивации к трансформационному усвоению;
- увеличение иммунного ответа организма на физиологическом уровне;
- увеличение ответственного отношения к собственному здоровью;
- поиск социальной поддержки окружающих, которая способствовала бы описанному выше трансформационному усвоению.

Д.А. Леонтьев как и С. Мадди, подчеркивают, что жизнестойкость это не врожденное качество индивида, а сформированное в течение жизни под влиянием воспитания и жизненных событий [2]. Это обстоятельство является важным, поскольку из него следует, что жизнестойкость можно развивать в специальных тренингах.

Тренинги по развитию жизнестойкости должны преследовать две основные цели:

1. Участники должны достигнуть глубокого понимания стрессовых событий, посредством со-владения с ними; поиска и нахождения линий активного решения сложностей.
2. Участники в ходе тренинга должны постоянно использовать обратную связь, что возможно, поскольку углубляется собственное восприятие включенности, контроля и принятия риска.

В настоящее время концепция жизнестойкости и разработанные на ее основе диагностические методики, такие как «Тест жизнестойкости», и тренинговые программы востребованы в психолого-педагогической практике.

Список литературы:

1. Володина Т.В. Психолого-педагогическая модель развития жизнестойкости личности педагога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2014.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М., 2006.
3. Фомина А.Н. Жизнестойкость личности. Монография. – М., 2012.

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Пахомова М.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный

Студенческие годы являются важной вехой в судьбе каждого человека. Именно в эти годы происходит становление мировоззрения, этот этап является решающим в социализации личности. В период юности закладывается жизненная программа, определяющая направленность личности, жизненный стиль, образ мыслей, жизненные приоритеты. Именно в период юности, в период учебы в высшем учебном заведении личностью предвосхищается программа предполагаемых достижений на жизненном пути, карьерный план.

В годы юности происходит актуализация личностного потенциала, продолжается процесс самоактуализации личности, которую А. Маслоу определил как «непрерывную реализацию потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение своей миссии, или призвания, ... как более полное познание и, стало быть, принятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» и как «полное использование талантов, способностей, возможностей» [2, С.18].

Важной целью каждой личности является достижение самоактуализации, – полного раскрытия своего потенциала, задатков и талантов. Если самоактуализация происходит на ранних этапах жизни, в годы юности и молодости, жизненный путь самоактуализированной личности будет очень плодотворным на творческие свершения, человек, достигший самоактуализации в молодые годы, чувствует себя реализованным и счастливым, не имеет психических отклонений и не страдает хроническими болезнями.

А. Маслоу определял самоактуализированную личность, как личность, свободную от стереотипов мышления, способную максимально объективно принимать себя и других людей, обладающую критическим мышлением (автономную и независимую от окружения), но при этом ощущающую общность со всем человечеством, свою причастность к нему, обладающую чувством юмора и креативную [2].

Процесс самоактуализации имеет прямую связь с психологическим созреванием личности. Только личность, достигшая определенного уровня психологической зрелости, имеет потенциал для самоактуализации. Современные исследования российской молодежи выявляют негативные тенденции. В процессе реализации федеральной целевой программы «Молодежь России», в 2011-2015 годах были выявлены серьезные нарушения социализации и самоактуализации у молодежи России. У молодого поколения были отмечены инфантилизм, пассивность, неумение и нежелание активно участвовать в социальной и политической жизни страны, что может подорвать устои государственности, когда придет очередь нынешней молодежи управлять страной. Также в результате исследований был констатирован «низкий уровень вовлеченности молодежи в социальную практику. В настоящий момент доля молодых людей, активно

участвующих в жизни общества, составляет менее семи процентов от общей численности молодежи» [1].

Особенно важным для развития общества является степень психологической зрелости и самоактуализированности педагогов, учителей, сопровождающих процесс интеллектуального и нравственно-духовного становления подрастающего поколения. Приоритетной задачей для педагогических вузов является психологическое сопровождение процесса самоактуализации личности будущих педагогов, поскольку только самоактуализированный учитель может обеспечить оптимальные условия для развития своих воспитанников и учеников.

В декабре 2015 года с целью выявления особенностей самоактуализации студентов вторых курсов психолого-педагогического факультета был проведен констатирующий эксперимент. Вторые курсы в качестве экспериментальной группы были выбраны как уже прошедшие адаптацию к обучению в вузе, и имеющие потенциал для формирующего эксперимента и лонгитюдного исследования. В констатирующем эксперименте было проведено 110 человекоизмерений на 55 испытуемых из двух академических групп. Были применены диагностические методики «Самоактуализационный тест» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз [4] и тест «Психологический возраст человека» [3].

В результате проведения методики «Самоактуализационный тест» были выявлены следующие результаты: по шкале гибкости поведения у 41% испытуемых были низкие показатели, средние показатели гибкости поведения у 52% испытуемых и высокие показатели у 7% испытуемых.

По шкале спонтанности низкий уровень также был выявлен у 41% испытуемых, средний уровень – у 58% испытуемых, высокий уровень – у 1% испытуемых.

По шкале синергии низкий уровень был выявлен у 47 %, средний уровень синергии у 41 % испытуемых и высокий уровень у 12 % испытуемых.

По шкале представлений о природе человека низкий уровень выявлен у 0,5% испытуемых, средний уровень – у 83% испытуемых, высокий уровень у 16,5% испытуемых.

По шкале контактности у 0,05% обнаружен низкий уровень развития, средний уровень контактности выявлен у 99% испытуемых и высокий уровень выявлен у 0,05% испытуемых.

По шкале развития познавательных потребностей у 46% выявлен низкий уровень, у 40% – средний уровень, у 14% – высокий уровень.

По шкале креативности у 50 % был выявлен низкий уровень, у 50% средний уровень, высокий уровень креативности не был выявлен.

Таким образом, коммуникативные компетенции и представления о природе человека, знания по психологии человека, развиты у студентов на среднем и на высоком уровне, а познавательный интерес и креативность, в основном, на среднем и низком уровне, что создает неоптимальный потенциал для самоактуализации личности студентов.

В результате диагностики психологического возраста испытуемых было выявлено следующее распределение: у 12% испытуемых психологический возраст ниже хронологического на 2-4 года, у 27% психологический и хронологический возраст совпадают, у 57% испытуемых психологический возраст на 3-6 лет превышает хронологический, у 4% испытуемых психологический возраст превышает хронологический на 6-10 лет.

Таким образом, можно сделать вывод, что общероссийская тенденция психологической незрелости и социальной неактивности молодежи на студентах вторых курсов психолого-педагогического факультета не прослеживается, поскольку у 88% испытуемых психологический возраст соответствует хронологическому или опережает его. Но, в то же время, результаты исследований показали, что для студентов психолого-педагогического факультета характерен низкий и средний уровень познавательной активности, а также креативности (см. выше), что не достаточно для самоактуализации личности и требует психологического сопровождения процесса самоактуализации личности студентов психолого-педагогического факультета.

Список литературы:

1. Арестов В. Инфантилизация современной российской молодежи. [Электронный ресурс] //URL: <http://promuzhika.ru/muzhchina-i-ego-razvitie/infantilizm/infantilizaciya-sovremennoj-rossijskoj-molodezhi.html> (дата обращения: 27.03.2016).
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2011.
3. Тест «Психологический возраст человека» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychology-for-all/96-psychological-tests/950-test-qpsixologicheskij-vozzrast-chelovekaq> (дата обращения: 27.03.2016).
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР ОПТИМАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИИ

Гончарова Н.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь*

Научный руководитель: д. психол. н., проф. Корлякова С.Г.

Термин «рефлексия» многозначен, но его трактовки базируются, прежде всего, на определении, данном в философии: рефлексия – это отражение человеком самого себя (А.Г. Спиркин, А.И. Ракитов).

В психологических трудах российских ученых понятие рефлексии рассматривается по-разному:

- как способность человека к осмыслению своих действий и отношений с другими людьми (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев);
- как состояние сознания человека (Е.В. Улыбина, Ф.Е. Василюк);

- как механизм самопознания и саморегуляции (И.С. Кон, В.И. Слободчиков, В.В. Столин);
- как условие личностного развития (Е.С. Мазур, В.И. Слободчиков, А.Б. Холмогорова);
- как мыслительная деятельность, рождающая новые идеи (В.В. Давыдов, А.З. Зак, И.Н. Семёнов) и т.д.

Осуществляя самоанализ своих профессиональных способностей, профессиональных притязаний и результатов труда, специалист развивает свои рефлексивные способности и вырабатывает навыки профессиональной рефлексии. Рефлексивные способности и умения помогают человеку предопределять и выстраивать свой профессиональный путь.

Рассматривая особенности педагогической деятельности, Б.З. Вульф, Г.М. Коджаспирова, В.А. Сластенин и др. анализируют в своих трудах профессиональную педагогическую рефлексия, выявляя факторы, условия и способы ее формирования. Данные ученые считают, что исследователям, изучающим педагогические способности и педагогическую деятельность, необходимо рассматривать и такое профессионально важное качество учителя, как способность к рефлексии.

Профессиональная рефлексия педагога определяется в большинстве случаев как соотнесение своих возможностей с требованиями к педагогической профессии и своих представлений о профессии педагога, которые в процессе накопления профессионального опыта могут меняться. Развитая рефлексивность позволяет педагогу зафиксировать получаемые результаты, более точно наметить план коррекции или совершенствования своей деятельности, адекватно определить цели дальнейшей работы.

Несмотря на достигнутые научные достижения по исследуемой проблеме, остаются недостаточно изученными вопросы выявления психологических особенностей формирования профессиональной рефлексии у студентов на этапе их обучения в педагогическом вузе.

Проведенный нами анализ научных исследований и имеющейся практики подготовки педагогов-специалистов позволили обнаружить определенные противоречия:

- деятельность педагога по своей сути рефлексивна, однако профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе не ориентирована на развитие данной характеристики;
- существует значимая связь между рефлексией, педагогическими способностями и профессиональными компетенциями педагога, однако в ходе подготовки педагогов этот факт недостаточно учитывается.

Основой исследования психологических особенностей формирования профессиональной рефлексии у студентов педагогического вуза могут стать общепсихологические, общепсихологические теории; системный, личностно-ориентированный, системно-функциональный подходы; концепции профессиональной педагогической деятельности, педагогической рефлексии.

Теоретический анализ изученности проблемы формирования

профессиональной рефлексии позволил нам уточнить понятие «профессиональная рефлексия педагога» и рассматривать ее как психологическое свойство личности, обеспечивающее оптимальный анализ педагогом своей профессиональной деятельности с целью формирования наиболее оптимальной обратной связи между данной деятельностью и ее отражением в индивидуальном опыте педагога. Индивидуальный опыт, являясь стрессовой характеристикой личности, определяет рефлексию как динамическое свойство личности.

На основании данного определения можно выделить три уровня сформированности профессиональной рефлексии педагога: высокий – рефлексия деятельности (ретроспективная, ситуативная и перспективная), средний – рефлексия поведения (ретроспективная и ситуативная), базовый – рефлексия мышления (ретроспективная).

Рефлексия деятельности включает анализ мыслительных актов, анализ индивидуального опыта и связей между его элементами, осознание целостности индивидуального опыта, анализ коммуникаций между субъектами; рефлексия поведения включает анализ мыслительных актов, анализ индивидуального опыта и связей между его элементами; а рефлексия мышления включает анализ мыслительных актов. Функционирование всех уровней рефлексии обусловлено когнитивной, личностной, мотивационной, коммуникативной, организационной, эмпатической сферами.

Процесс подготовки студентов педагогического вуза к профессии учителя нацелен не только на формирование у них теоретических знаний и базовых практических умений, но и на формирование их личности. Приобретенный студентами опыт профессиональной рефлексии может явиться решающим фактором быстрого профессионального становления начинающего педагога, условием его творческой самореализации и в дальнейшем достижения высокого уровня профессионального мастерства.

Систематическое проведение со студентами деловых, организационно-деятельностных игр, тренингов рефлексии в позиции обучающегося и педагога способствует осознанной целенаправленной работе студентов по развитию своих рефлексивных способностей.

Комплексная психодиагностика рефлексии мышления, поведения и деятельности студентов, проведенная в Ставропольском государственном педагогическом институте, выявила низкий уровень совокупного показателя на младших курсах (в экспериментальной группе – 8,84 балла, в контрольной группе – 8,67 баллов из 25 баллов).

С целью повышения уровня рефлексии испытуемых была разработана комплексная психолого-педагогическая программа развития рефлексивных способностей. Как известно, динамику рефлексии может обеспечить только целенаправленность развития, т.е. создание особых условий, соблюдение которых позволит динамике изменений быть значимой [1].

Разрабатывая формирующий этап эксперимента, мы руководствовались тем, что развитие рефлексии необходимо изначально интенсифицировать на

низших уровнях иерархии ее структуры и по мере роста параметров переключаться на высшие уровни, не ослабляя изначального воздействия. Тем самым достигается единство условий равномерности формирования компонентов, сохранение и усиление синергии между параметрами и наивысшая восходящая динамика изменений.

Развитие рефлексии должно быть:

- последовательным (от базовых компонентов к высшим);
- равномерным (направленность усилий на развитие всех компонентов);
- целенаправленным (применение специальных методов развития рефлексии при условии ее включенности в деятельность);
- комплементарным (каждый компонент в ходе развития должен быть синхронизирован с предыдущим, исходя из факторных особенностей рефлексии);
- когерентным (необходим высокий уровень синергии между компонентами рефлексии, иначе динамика изменений пространства взаимосвязей не будет значимой, а структура рефлексии не будет оптимальной).

Промежуточные результаты, полученные через полгода после проведения целенаправленных занятий, показали незначительные, но значимые положительные изменения: в экспериментальной группе – 9,14 балла, что на 3% выше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента; в контрольной группе – 8,78 баллов из 25 баллов, что на 1,25% выше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Экспериментальные данные позволяют сделать заключение о том, что специально организованные занятия по формированию профессиональной рефлексии студентов имеют эффект положительной динамики.

Рефлексивность как профессионально важное качество педагога позволяет ему наиболее эффективно осуществлять процесс саморазвития, творчески подходить к профессиональной деятельности, достигать в педагогическом труде максимальной эффективности и результативности [2].

Список литературы:

1. Щедровицкий Г. Педагогика и логика. – М., 1993.
2. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001.

ПСИХОМАНИПУЛЯЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ И БУДУЩИЙ ПЕДАГОГ

Белокопыт А.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь*

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Хилько О.В.

В современном мире активно идет пропаганда идеологии успеха, лозунги «Добейся успеха!», «Будь конкурентоспособным», пришедшие в нашу страну из-за рубежа, транслируются в массовое сознание и бессознательное посредством популярных книг по маркетингу и психологии общения, художественных и документальных фильмов, телепередач и интернет-пабликов [2].

Во многих популярных изданиях содержатся рекомендации по психологическому воздействию на собеседника, и в существенной доле из них пропагандируется психологическое воздействие с односторонней выгодой и во вред партнеру по общению, психоманипуляция. Таким образом, партнеру по общению приписывается роль жертвы, и у потенциальной жертвы манипулятора остается две возможные линии поведения: прекратить общение с манипулятором, связанное с личными или деловыми взаимоотношениями или применять контрманипуляцию как средство профилактики дальнейших психоманипуляционных воздействий, то есть организовывать ситуации общения таким образом, чтобы манипулятор попадался в устроенные им психологические ловушки раньше, чем в них попадет жертва [1].

Развитие технологий манипуляции общественным сознанием в современном капиталистическом обществе достигло опасной тенденции: пропаганда подобных технологий привела к их внедрению в массовое сознание [3, 4] и обусловила формирование противоречия общения в современном мире: манипулятор получает сравнительно быструю выгоду, но его взаимоотношения (личные и деловые), как правило, непрочны, поскольку жертва психоманипуляции чаще всего не принимает такие условия «игр» и прекращает взаимодействие с манипулятором, и манипулятор снова ищет новую жертву. Таким образом, манипулятор теряет гораздо больше, чем приобретает, поскольку затраты энергии на поиск и завлечение в психологическую ловушку новой жертвы требуют колоссальных затрат энергии.

Разумеется, психоманипулирование присуще человеку по его природе, особенно на стадии детского эгоцентричного мышления, когда ребенок стремится получать всяческие выгоды от окружающих, ничего не давая взамен и не замечая их нужд. Но постепенно посредством идентификации со взрослыми и через подражание взрослым, входящим в его референтную группу, у ребенка развивается эмпатия к окружающим. Развитию эмпатии у ребенка способствует как позитивный пример взрослых, демонстрирующих сочувствие и заботу друг к другу и к ребенку, так и положительное подкрепление, поощрение взрослыми проявлений заботы со стороны ребенка по отношению к окружающим людям, к животным.

Ребенок, не прошедший идентификацию себя с другим человеком, не приобретший посредством интроекции эмпатию (интериоризации, принятия проявлений эмпатии окружающих друг к другу и к нему за образец поведения для него самого), остается психологически незрелым, его самосознание остается на уровне маленького ребенка, получающего энергию от взрослых в долг и не стремящегося возвращать долги.

В мире, в котором пропагандируется идеология «Добейся успеха [за счет других]!», идеология отъема, в котором пять процентов населения живет за счет обкрадывания остального населения, для правящей финансовой «элиты» (в данном случае, слово необходимо взять в кавычки, поскольку термин меняет свое значение практически на противоположное), для поддержания хрупкого баланса сил в социально несправедливом обществе, правящей финансовой «элите» жизненно необходима деформация воспитания подрастающего населения. Выросший инфантил, психоманипулятор, будет сам пропагандировать идеологию отъема и не будет задумываться о благоустройстве мира, который правящие психоманипуляторы будут продолжать «катить в пропасть».

А. Маслоу, основатель гуманистической психологии, дает прогноз развития человечества: развитие *contrahominihumano* (лат. «человека гуманного») или самоуничтожение человечества [4]. Поскольку в настоящее время воспитание инфантилов-манипуляторов поставлено посредством скрытой пропаганды на поток, воспитание будущих педагогов может стать прививкой обществу «от бешенства», учитель может воспрепятствовать самоуничтожению общества. Воздействие педагога, особенно в дошкольный и младший школьный период велико, учитель, воспитатель становится референтом, образцом для подражания, и оттесняет зачастую даже воспитательные воздействия родителей на второй план.

С целью выявления склонности к психоманипуляции у будущих педагогов, был проведен небольшой контрольный диагностический эксперимент на одной академической группе студентов первого курса психолого-педагогического факультета, диагностику прошло 23 испытуемых. Был применен онлайн-тест на макиавеллизм [6], или склонность манипулировать людьми в межличностных отношениях. У 60% (14 человек) испытуемых был выявлен средний уровень макиавеллизма, у 34% (8 человек) выявлен низкий уровень макиавеллизма, у 6% (1 человек) – высокий уровень.

Результаты исследования позволяют предположить, что возможно на базе среднего уровня макиавеллизма развивать навыки скрытого управления у будущих педагогов (скрытые воспитательные воздействия на учеников и воспитанников, направленные на развитие позитивных линий поведения у детей). При скрытых воспитательных воздействиях применяется сократический метод, знание основ психофизиологии, проблемный метод и личный пример. Результаты воспитательного воздействия в данном случае более прочные, чем при применении традиционных методов воспитания, построенных на репродукции и на разъяснении (хотя метод разъяснения является достаточно эффективным).

Будущие педагоги с низким уровнем макиавеллизма являются гуманными людьми и прекрасно воспитывают подопечных собственным примером.

При наличии высокого уровня макиавеллизма у будущих педагогов возможно консультирование и коррекция уровня по мак-шкале на понижение, поскольку возможно доказать необоснованность доминирующего стиля общения испытуемому. Испытуемый в данной подгруппе с высоким уровнем по мак-шкале

сам осознавал неэффективность своей деятельности ввиду проблем с аттестацией, которые у него были. Низкая эффективность деятельности как правило характерна для людей с высоким уровнем по мак-шкале.

Список литературы:

1. Бассин Ф.В. О силе Я и психологической защите // Вопросы философии. – 2012. – №2.
2. Волков Е. Обманы вокруг нас // Школьный психолог. – 2014. – №5.
3. Гозман Л.Я., Шестопап Е.Б. Политическая психология. – Ростов-на-Дону, 2010.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляций. – М., 2011.
5. Фромм Э. Бегство от свободы [Электронный ресурс] //URL: <http://www.lib.ru/PSIHO/FROMM/fromm02.txt> (дата обращения: 29.03.2016).
6. Шкала макиавеллизма личности [Электронный ресурс] // URL: <http://psytests.org/interpersonal/machiv.html> (дата обращения: 29.03.2016).

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Кукленко О.М.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Рукавишникова Е.Е.

Возраст от 15 до 18 лет принято считать периодом ранней юности, который в развитии личности определен как стадия персонализации [1]. Психологический смысл и содержание персонализации заключается, прежде всего, в том, что появляется способность к самоопределению и саморазвитию как важный момент личностного развития. В этот период возрастного развития приоритетной задачей является выбор будущей сферы деятельности и процесс овладения ею [6].

Нами было проведено изучение проблемы развития личности студента в процессе обучения в педагогическом вузе. В исследовании участвовали 100 студентов 1, 2 и 3 курсов историко-филологического факультета, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили «История» и «Обществознание», «Русский язык» и «Литература». Основными методами исследования были анкетирование и тестирование.

Результаты проведенного исследования не претендуют на полноту и глубину рассматриваемой проблемы, но позволяют обозначить актуальное состояние по таким ключевым вопросам как отношение к профессии и учебе, особенности личностно-профессионального становления. Анализируя полученные данные, мы констатируем следующее.

Учебные достижения студента обусловлены отношением к избранной профессии [4]. Каждому второму студенту (53%) избранная профессия нравится. Каждый третий (31%) имеет положительно-эмоциональное отношение 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%), поступающая в вуз, имели представления об избираемой профессии. 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 найти работу по этой специальности (16).

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 и овладение профессией в процессе обучения в вузе станет успешным. Обучаясь в вузе, каждый студент удовлетворяет свои образовательные потребности, развивает свои интересы и реализовывает свои способности.

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; самостоятельность и независимость; 8 – целеустремленность; 9 – трудолюбие; организованность; 10 – работоспособность; предприимчивость; 11 – активность; 12 – общительность и умение расположить к себе; 13 – способность работать в коллективе; 14 – доброжелательность; 15 – обязательность.

Интеграция представлений о себе и своем месте в мире определяется как идентичность, которая предполагает и осознание себя как профессионала [4]. Результаты тестирования по определению профессиональной идентичности представлены в таблице 1.

№	Тип профессиональной идентичности	Профили «История» и «Обществознание»			Профили «Русский язык» и «Литература»			По выборке
		1 курс	2 курс	3 курс	1 курс	2 курс	3 курс	

1	Преждевременная идентичность	19% 12%	60%	23%	40%	21%	27 %	
2	Диффузная идентичность	46%	53%	30%	15%	35%	21%	36%
3	Мораторий идентичности	19%	12%	—	9%	20%	36%	17%

4	Достигнутая позитивная идентичность	11%	6%	10%	30%	5%	10%	11%
5	Псевдо-идентичность	5%	17%	–	23%	–	12%	9%

У большинства студентов – 36% статус профессиональной идентичности по результатам тестирования определен как диффузная идентичность. Для них характерна несформированность четких профессиональных целей, убеждений и ценностей. Они только осваивают это, но при этом, не проявляя должной активности. Вследствие этого могут находиться в негативном эмоциональном состоянии. Из всей выборки больше всего таких студентов, обучающихся по профилям «История» и «Обществознание» на 1 (46%) и 2 (53%) курсах.

27% студентов находятся на стадии преждевременной идентичности. Эти студенты являются носителями определенных профессиональных целей, ценностей и убеждений. Их содержательное наполнение и проявление может быть как и при другом статусе профессиональной идентичности – достигнутой позитивной идентичности. Но в отличие от достигнутой идентичности преждевременная идентичность не является результатом самостоятельно сделанного выбора профессии, она сформировалась вследствие идентификации студентов со значимыми для него представителями социума. Больше всего таких студентов, обучающихся на 3 курсе (60%) по профилям «История» и «Обществознание» и на 2 курсе (40%) по профилям «Русский язык» и «Литература».

Мораторий идентичности отмечен у 17% участвующих в исследовании студентов. Это характеризует студентов как находящихся в поиске и исследовании своих возможностей для профессионального развития: они осознают проблему выбора профессии и занимаются ее разрешением. Этот статус профессиональной идентичности в психологии определяют как кризис идентичности. Для этой группы студентов для разрешения кризиса общаться с успешными и состоявшимися в профессии педагогами. Из всей выборки больше всего таких студентов, обучающихся по профилям «Русский язык» и «Литература» на 2 (20%) и 3 (36%) курсах. Позволим себе предположение о том, что переживание кризиса профессии у студентов-филологов обусловлено содержанием их будущей профессиональной деятельности, которая по своей психологической природе является рефлексивной.

11% студентов находятся в статусе достигнутой позитивной идентичности. Это те студенты, которые сделали выбор профессии осознанно, они уверены в своих возможностях для овладения профессией, они целеустремленны, они видят и прогнозируют свое профессиональное будущее, они активны в своих действиях. 30% первокурсников, обучающихся по профилю «Русский язык» и «Литература», отличаются такими характеристиками.

9% студентов по результатам тестирования были отнесены к типу профессиональной идентичности – псевдоидентичности. Для их профессионального становления необходимо наполнить процесс обучения в вузе личностными смыслами [5].

В заключении, мы отмечаем следующее. Представленные результаты позволяют посмотреть на себя как бы со стороны – «студент глазами студента». Мы рассматриваем представленный анализ эмпирического материала как поиск ресурсов для личностного и профессионального развития.

Список литературы:

1. Асмолов, А. Г. Психология личности. – М., 2007.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М., 2009.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2004.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
5. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. – СПб., 2012.
6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М., 2004.

РАННЕЕ МАТЕРИНСТВО КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Кравченко П.Д., Гамер Э.Д.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Ивакина В.В.

В последнее время проблема раннего материнства выходит на первое место среди социально-психологических проблем молодежи. Исследователи связывают эту тенденцию с ростом сексуальной активности подростков, приводящую к увеличению количества незапланированных беременностей, и, как следствие, к увеличению числа матерей-подростков.

Статистические данные показывают, что в России ежегодно малолетние матери в возрасте до 15 лет рожают около 1,5 тысяч малышей; матери в возрасте от 17-19 лет – 16 тысяч малышей.

Ради справедливости стоит отметить, что данная проблема актуальна не только для нашего Отечества. Около 15 миллионов подростков во всем мире ежегодно становятся родителями, а еще 5 миллионов прибегают к искусственному аборту. Следовательно, проблема раннего материнства является актуальной и заслуживает более пристального внимания, как со стороны науки, так и со стороны государства. Социально-психологические науки понимают под ранней беременностью факт ожидания ребенка несовершеннолетней девушкой.

Причины подобных явлений достаточно разнообразны. Среди наиболее распространенных выделим: низкий уровень полового воспитания в семье; деградация традиционных ценностей, любопытство, стремление к самостоятельности и либерализация половой морали.

Общественное мнение видит в описанной тенденции некоторые позитивные аспекты. Но, все положительное теряет свой позитивный характер, если процесс становится неуправляемым и носит обвальный характер. Не секрет, что усиление либерализации в сексуально-половой сфере, повсеместная эротизация тематики СМИ, доступность порно-сайтов в сети Интернет не способствуют формированию моральных основ личности подростков. В рекламных роликах и музыкальных клипах мы видим ту же тенденцию, в основе которой лежит сексуальная подоплека.

Сексуальная либерализация все более способствует росту сексуальной свободы подростков, особенно среди девочек. Широта взглядов на сексуальную мораль в обществе является еще одним показателем изменений традиционных взглядов в этой сфере. Сейчас сексуальная толерантность приводит к тому, что общество принимает не один, а множество стандартов сексуального поведения. Усугубляет ситуацию стремление подростков к индивидуальной свободе, к самостоятельному выбору для себя правил поведения в обществе.

В науке данная проблематика рассматривается в русле нескольких направлений. Перинатальная психология (Л.Л. Баз, Т.В. Сколбо и др.) делает акцент на изучение эмоциональных состояний матери. В исследованиях выявляется динамика этого состояния и его отдельных аспектов. Особое внимание уделяется проблеме послеродовой депрессии. Выявлению корреляционных связей психологического состояния и отношения матери и развития ребенка посвящены исследования Е.В. Андрюшиной, В.Б. Якубович и др.

Проблемы юного материнства и ранней беременности изучаются в работах О.И. Лебединской, М.С. Радионовой, и др. В фокусе исследований – особенности взаимодействия юной матери с ребенком, изучение отношений с матерью как причина ранней беременности.

Необходимо отметить негативные социальные условия, в которых начинается половая жизнь подростков: низкая контрацептивная культура, недостаточное количество медицинских, консультативных, психологических служб и программ сексуального просвещения для подростков. В результате возникают незапланированные подростковые беременности, исход которых таит в себе серьезные негативные последствия: первые аборты; раннее материнство; незрелые браки; отказничество.

Ученые называют ситуацию ранней беременности экстремальной, потому, что однозначно позитивного решения данной проблемы не существует. Сохранение ребенка влечет за собой отказ от обучения и последующего получения профессии. Помощь в воспитании ребенка со стороны близких молодой матери приводит к проблемам в сепарации личности девушки от родителей. Аборт в подростковом возрасте влечет за собой проблемы, связанные с нарушением репродуктивного здоровья девушки. Отказ от ребенка (вплоть до убийства) – самые тяжелые и порицаемые обществом варианты «разрешения» проблемы. Статистика показывает, что наиболее часто подростки выбирают аборт.

Считается, что трагедия юной матери заключается в том, что родители и общество отворачивается от нее, но исследования показывают, что весь «мир» отворачивается от девочки гораздо раньше, и беременность часто бывает именно следствием этого, а не причиной! Забеременевшая девушка-подросток часто уже находятся в конфликте со своими родителями до момента беременности. Таким образом, прежний конфликт усугубляется новыми обстоятельствами. В результате юная мама стремится вступить в брак и обзавестись собственным хозяйством. Но замужество не всегда является наилучшим решением проблем юной матери.

Таким образом, перед обществом возникает необходимость оказания социально-психологической, материальной и т.д. помощи юным беременным и матерям. Однако соответствующие подразделения здравоохранения и социальной защиты не способны эффективно осуществлять эту помощь в связи с целым рядом объективных экономических причин. Оптимальный выход из данной ситуации видится нам в принятии единой государственной программы. Данная программа должна реализовывать все этапы помощи данной категории населения: предупреждение нежелательной беременности у подростков, комплексную поддержку будущих юных мам, создание условий для адаптации юной мамы и ребенка.

В период адаптации юных матерей к новым условиям жизнедеятельности необходимы службы, оказывающие помощь в социальном, семейном, педагогическом, юридическом и медицинском направлениях. Для социальной реабилитации юных мам с ребенком, попавших в кризисную ситуацию, нужно предусмотреть организацию постоянно действующего приюта. Это позволит вывести юную мать с ребенком из социально и психологически травмирующей ситуации до ее разрешения. Проанализировав весь круг проблем, мы считаем, что данная программа должна быть направлена на помощь не только юным матерям, но и их семьям.

Список литературы:

1. Брутман В.И., Северный А.А. Нежеланная беременность как фактор риска психической патологии будущего ребенка // Актуальные вопросы детской психоневрологии: Матер.республ. конф. – Томск, 1992.
2. Баженова О.В., Баз Л.Л., Копыл О.А. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. – 1993. – №4.
3. Кон И.С. О социологической интерпретации сексуального поведения // Социологические исследования. – 2010. – №2. – С. 113-122.
4. Максимович Л.Б. Правовое положение несовершеннолетних родителей // Правоведение. – 1990. – № 2. – С. 73-75.
5. Смелзер Н.Дж. Социология // Социологические исследования. – 1992. – №10. – С. 79.
6. Филиппова Г.Г. Психологические особенности ранней беременности и их влияние на развитие репродуктивного поведения // Социальная дезадаптация:

нарушения поведения у детей и подростков: Матер. Росс. научн.-практ. конф. – М., 1996.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ УСТОЙЧИВЫХ ОБРАЗОВ ТВОРЧЕСТВА САЛЬВАДОРА ДАЛИ В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМЫ АЛЕКСИТИМИИ

Слюсарева А.Е.

*ФГБОУ ВПО «Московский педагогический
государственный университет»*

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Мизевич С.Г.

Все чаще в современном мире у людей возникает проблема невозможности или затруднения в выражении собственных чувств, что нередко формируется под влиянием общества. Данная проблема называется алекситимией.

В научной литературе представлены разные подходы к данному явлению. В одних источниках отмечено, что алекситимия характерна для людей интеллектуально малоразвитых, неспособных описать свое состояние, плохо дифференцирующих собственные ощущения и эмоции (В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков); в других – алекситимия рассматривается как предпосылка развития психосоматических заболеваний, т.к. индивид закрыт по отношению к новому опыту и центрирован на негативных переживаниях, при том отмечается, что она часто встречается у лидеров, поглощённых своей работой (И.М. Кондаков); как сниженная способность или затрудненность в вербализации эмоциональных состояний; характеризуется трудностью в определении и описании собственных эмоциональных состояний, переживаний; затруднениями в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями; снижением способности к символизации; фокусированности (Б.Д. Карвасарский) и т.д. [1, 4, 5].

В нашем исследовании мы используем определение алекситимии, которое рассматривается в узком смысле: алекситимия (*a*-отрицание+*lexis* – слово+*thymos* – настроение, эмоция) – это неумение говорить о своих эмоциях, бедный эмоциональный словарь и неразвитость рефлексивного компонента эмоций (В.П.Зинченко, Б.Г.Мещеряков) [1].

Представленные определения позволяют сделать вывод, что алекситимия характеризуется затруднением или неспособностью человека точно описать собственные эмоциональные переживания и понять чувства другого человека, трудностями определения различий между чувствами и телесными ощущениями, фиксацией на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям. У алекситимичной личности могут проявляться все перечисленные особенности в равной степени или преобладать одна из них.

На наш взгляд, занятия изобразительным искусством позволяют полностью или частично отреагировать, предотвратить негативные последствия алекситимии, позволяя автору художественного произведения передавать чувства через образы, нажим, линию и иные средства изобразительного искусства.

Исходя из этого, целью нашей работы является: показать актуальность проблемы выражения собственных чувств средствами изобразительной деятельности на примере творчества художника-сюрреалиста Сальвадора Дали.

Алекситимию разделяют на врожденную и приобретенную. Первый тип изучаемого нами феномена возникает в результате некоторых пороков во время внутриутробного развития плода, а также в ранний постродовой период.

Нас интересует второй тип алекситимии, который обусловлен больше социокультурными, нежели биологическими факторами. К факторам, влияющим на появление приобретенной алекситимии можно отнести: психические травмы, нервные потрясения, стрессы, нарушения психики (например, аутизм), низкий социальный статус, отсутствие словесной культуры и достаточного уровня образования. Сюда же можно отнести воспитание, установки, роли.

С раннего возраста мы формируем установки у детей на когнитивное восприятие действительности: «Подумай над своим поведением», «Надо внимательно посмотреть», «Мальчики не плачут» и т.д. Чувственный компонент подавляется. В то же время, у детей раннего и дошкольного возраста эмоциональная слабость – явление физиологическое: они не умеют сдерживать себя и поэтому бурно реагируют, не стесняясь присутствия посторонних, и проявляют свою радость или гнев, но с возрастом вырабатывается способность к регуляции эмоций [3]. Поэтому запрещать плакать ребенку в столь раннем возрасте – это неоправданно, так как слезы – наши спутники с первых дней жизни. О любом дискомфорте ребенок сообщает именно через плач, начиная с момента, когда у него еще даже не сформирована вторая сигнальная система – речь. Соответственно, возможности этой самой речью рассказать о дискомфорте и в дальнейшем так же сильные переживания, как негативные, так и позитивные, сопровождаются именно слезами.

Подавляя эту реакцию, человек учится игнорировать причину слез и через некоторое время стимул реакция ослабевает, а после и пропадает вовсе. Эмоциональные ощущения замещаются другим – ощущением физического дискомфорта («болит сердце»); или же нарушением общего состояния (мне нехорошо, я устал). То есть идет замещение чувственного компонента компонентом физическим, что, разумеется, не может не сказаться на общем самочувствии личности. То есть, приобретенная алекситимия – это защитная реакция психики. Предположим, есть некий раздражающий фактор, мешающий проделать работу. Поначалу все внимание индивида направлено на этот самый раздражающий фактор, однако, по прошествии некоторого времени индивид перестает его замечать и продолжает спокойно заниматься своими делами. Подобного рода реакцию можно перенести и на психику человека: желая защитить слабое место, психика попросту перестает реагировать на стимулирующую ее негативные эмоции объект.

Алекситимия затрагивает открытый способ выражения эмоций, он блокируется вместе с осознанием человека причин: отсутствие понимания, что именно задело индивида и, вполне возможно, последующее его неумение

избегать раздражающего его фактора («Я не знаю чего бояться и поэтому не боюсь»). Невозможность выражения, блокирование или же неприятие собственных эмоций и чувств весьма пагубно влияет на общее самочувствие человека. Страх является эмоцией, блокирующей у человека возможность полноценного проживания действительности.

В нашей работе мы обратились к работам Сальвадора Дали и выделили те страхи, которые могли бы стать причиной для развития у него алекситимии, и которые, на наш взгляд, художник отразил через свои работы: страх выступления на сцене, страх смерти и страх возможной физической близости.

Рассмотрим эти образы в контексте творчества художника, а заодно разберемся в связи и причинах этих страхов через образы, которые часто мелькают в творчестве Дали на протяжении всей его жизни: кузнечики, муравьи и львы.

Кузнечик. Этот страх идет из раннего детства Дали. Можно предположить, что внешний вид насекомых претил ребенку, вызывая отвращение и страх. Усугубили же формирование данной фобии сверстники сюрреалиста, кидавшие ему кузнецов за шиворот. В своих мемуарах Дали следующим образом отзывается о данных насекомых: «Тяжелый неуклюжий скок этой зеленой кобылки повергает меня в оцепенение. Мерзкая тварь! Всю жизнь она преследует меня как наваждение, терзает, сводит с ума!» [6]. Позднее, уже в самих картинах, кузнечики нередко обозначают страх невысказанности, невозможности сказать («Портрет Поля Элюара», «Просвещенные удовольствия»), что связано со временем, проведенным сюрреалистом в учебных заведениях, где он, не имея достаточно опыта в общении с людьми, испытывал страх перед публичными выступлениями. Как следствие, у него были определенные проблемы с коммуникабельностью, в результате которых случались значительные курьезы, после которых Дали либо слыл великим гением (как это было на одном из его выступлений, где сюрреалист пнул трибуну и выкрикнул одну из своих крылатых фраз: «Да здравствует Германия! Да здравствует Россия!»), или же, в иной ситуации юный художник переволновался на экзамене по истории и проявил агрессию по отношению к преподавателю в результате чего был исключен из академии.

Муравьи. Эта фобия сформировалась у Дали после наблюдения за насекомыми и тем, как они пожирали мелких гниющих животных. Муравьи – это страх смерти, страх гниения и разложения. Они также появляются во многих картинах Дали, одна из которых является практически, символом его творчества – «Постоянство памяти» (а так же «Загадка желания», «Ретроспективный бюст женщины»).

Страх перед близостью художник отражает через ряд образов, один из которых – львы (неудовлетворенное сексуальное желание). Этот страх сформировался после того, как юный Дали наткнулся в библиотеке отца на медицинскую энциклопедию, в которой он увидел описание и соответствующие иллюстрации венерических заболеваний. Эту самую агрессию неудовлетворенности мы так же можем увидеть в «Портрете Поля Элюара», «Великом маструбаторе», «Просвещенных удовольствиях» и пр. В своих образах и

символах Дали нередко обращался к психоанализу, на его основе базируя и создавая ключевые детали в своем творчестве (среди них яйцо, львы и прочее).

Давление семьи (смерть матери, строгий отец), давление одноклассников, наличие непонятных другим людям страхов, влияли на художника, заставляя того своим протестным поведением, выходками в состоянии аффекта, создавать скандальную репутацию вокруг своей персоны.

Вернемся к эксцессу с выступлением и криком о Германии и России: художник тщательно готовил речь для ее чтения с трибуны, но именно страх заставляет его действовать «поперек» принятых обществом норм, круша мебель и выкрикивая лозунги...

Художникам достаточно тяжело выражать свои мысли, поскольку многие образы невозможно выразить словами, чтобы передать всю их полноту и глубину. Поэтому Дали находит спасение в своем творчестве. Через визуализацию страхов он встречается с ними лицом к лицу, он дает иллюзорному, неосязаемому видению «плотность» – изображает его на холсте. Бороться с реальным врагом проще, чем с невидимым и когда страх принимает определенный образ, художник его чувствует острее, может перебороть доступными ему путями. Стоит отметить, что само принятие своего страха – это уже огромный шаг для борьбы с ним. И этот шаг художник делает. Эстетика отвратного так же присутствует в картинах художника. Именно так через свой страх происходит развитие.

Визуализируя страх, художник погружает его в тот мир реальных, и не слишком, объектов, в котором этот страх будет существовать органично и без вреда для психики художника. Работа с картиной: поиск композиции, постоянные зарисовки, уточнение расположения фигур, а так же бесконечный динамичный процесс работы над изображением приводит к катарсису, освобождению от негативных состояний.

У художника-сюрреалиста Сальвадора Дали было великое множество предпосылок для алекситимии, но именно его творчество, бесконечное повторение символов страха в работах во многом помогли художнику пережить самоубийство близких друзей, нападки внешнего мира, холодность жены и многие иные катаклизмы, что могли пошатнуть моральное состояние мужчины. И то, к чему сейчас обращаются специалисты (арт-терапевтические техники), для Дали было не более, чем интуитивным творчеством, которое актуально и сейчас.

Список литературы:

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб., 2006.
2. Бредбери Кирстен. Дали. – М., 2010.
3. Гуровец Г.В. Психопатология детского возраста. – М., 2003.
4. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. – СПб., 2004.
5. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб., 2003.
6. Сальвадор Д. Тайная жизнь Сальвадора Дали, рассказанная им самим. – М., 2005.

АРТТЕРАПИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НАРКОЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ

Горбунова А.О.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: д. биол. н., проф. Тинькова Е.Л.

В современном мире проблема аддиктивного поведения является одной из наиболее острых и трудноразрешимых. Несмотря на то, что не все виды аддиктивного поведения равнозначно наносят вред здоровью человека или обществу в целом, они негативно сказываются на развитии и дальнейшем функционировании личности.

Как известно, аддикция является механизмом приспособления к сложным для человека обстоятельствам, касающимся его деятельность и общение. Аддиктивные агенты, независимо от их химического и физического состава и социальной роли, помогают изменить состояние индивида, тем самым становятся «помощником» в сложившихся трудностях. Зависимость, в данном контексте, проявляется как компенсаторное поведение, закрепляемое в виде условного рефлекса на протяжении определённого временного промежутка (иногда многолетнего), которое является неадекватным способом защиты личности, выступая одновременно причиной различных заболеваний и нарушений в структуре личности. Поэтому специалисты, такие как Дж. Энгель (1977), В.А. Соболев, А.А. Сердюк (2000), рассматривают аддиктивное поведение как сложный биопсихосоциальный феномен, изучение которого активно ведётся в современной науке.

Исследования в решении этой проблемы направлены не только на разработку методов, помогающих преодолеть различные виды зависимого поведения, но и на то, чтобы не допустить развитие зависимостей.

Личности, склонные к аддиктивным формам поведения, активно изменяют неудовлетворяющее их психическое состояние, что является их основным мотивом. Не сумев обнаружить в окружающем мире привлекающие сферы деятельности, способные вызвать положительную эмоциональную реакцию, человек приходит к тому, что становится малоактивен. А.В. Гоголева (2003) отмечает, что зависимая активность в данном случае носит селективный характер и касается тех сторон жизни индивида, которые хоть и кратковременно могут вывести его из эмоционального застоя и принести небольшую удовлетворённость. Для достижения кратковременного удовлетворения потребностей индивид может проявлять немалую активность, проявляя при других обстоятельствах пассивность [1].

Одной из наиболее серьезных форм проявления аддиктивного поведения является наркозависимость. Наркомания порождает в социуме немалое количество проблем, помимо криминализации общественной жизни, повышается распространение венерических и вирусных заболеваний, туберкулеза, рождение детей с различными нарушениями в развитии. По сообщению Федеральной службы

РФ контроля за оборотом наркотиков на 2014 год рынок наркопотребления в России составляет восемь миллионов человек (регулярное и эпизодическое потребление), из которых активно употребляют 3 миллиона. Ежемесячно от наркомании в России умирает около пяти тысяч человек. Средний возраст приобщения к наркотикам в Российской Федерации составляет 14-17 лет [2].

Вопросу наркозависимого поведения подростков уделяется большое внимание в зарубежной и отечественной психологии и педагогике. Психологические стороны наркозависимого поведения являются предметом изучения многих исследований, в которых рассматриваются усиленные черты характера, стили воспитания в семье, которые могут оказать влияние на формирование наркозависимого поведения, а также характерологические особенности личности. Так, А.Е. Личко (1977) определил некоторые виды акцентуаций характера, провоцирующие наркозависимое поведение. В работах Н.Ю. Максимовой (2000г.) показано влияние семейного воспитания на процесс наркотизации [5].

Наркомания затрагивает не только биологические структуры человеческого организма, но и в значительной степени влияет на психическое состояние индивида. В силу этого медицинской терапии недостаточно для полного устранения аддикции. Необходима комплексная работа многих специалистов, в том числе и психологов.

Однако процесс коррекции наркозависимости осложняется тем, что эмоционально-волевая сфера и психические процессы приобретают специфические особенности. Так, их восприятие основано на эмоциональной незрелости и инфантилизме. Память также имеет свои особенности, которые проявляется в том, что индивид начинает забывать ситуации, действия, предметы и явления, которые приносили удовольствие до начала употребления наркотиков. После появления зависимости доминирующим, а зачастую и единственным способом приобретения положительного внутреннего и внешнего состояния становится наркотик [5].

Отсутствие аддиктивного агента проявляется в повышенной тревожности, рассеянности внимания, нервозности, что сопровождается и физическими страданиями. У подростка с наркозависимым поведением меняется направленность личности, которая связана с модификацией преобладающих интересов, потребностей, мировоззрения. Модифицированная направленность причиняет организующее воздействие на составляющие структуры личности наркозависимого, его психические состояния, познавательные, эмоциональные и волевые процессы. Утрачиваются привязанности, симпатии и антипатии, склонности и вкусы, которые были присущи до наступления зависимости, что в конечном итоге может привести к невозможности его восстановления.

По мнению Л.Г. Леоновой (1988), в силу того, что наладить эмоциональный контакт с наркозависимой личностью, у которой нарушены её структурные компоненты, становится проблематично, то наступает период опустошения индивида, что в значительной степени осложняет или делает невозможным процесс коррекции. Именно поэтому своевременная

психологическая помощь поможет благоприятно сказаться на лечении зависимости [3].

Среди методов коррекции наркозависимого поведения большое внимание уделяется нетрадиционным методам терапевтического воздействия, в частности арттерапевтическому воздействию.

По мнению Е.А. Медведевой, арттерапия выступает в виде совокупности психокоррекционных методик, которые имеют специфические особенности и определяются направленностью, технологией психокоррекционного лечебного применения и жанровой принадлежностью к определенному виду искусства [4, С. 167].

Арттерапия обеспечивается влиянием способов различных видов искусства. Методы арт-терапии базируются на уверенности в то, что внутреннее «Я» индивида отражается в зрительных представлениях каждый раз, когда он спонтанно пишет картину, рисует, конструирует, не пытаясь задумываться о своём творческом процессе. Считается, что образы творческой работы отражают все виды бессознательных процессов, включая внутренние противоречия, опаски, сновидения, фобии, детские воспоминания. Однако словесное описание зачастую провоцирует различные преграды. Как раз поэтому несловесные методы являются эффективным средством проявления насыщенных волнений.

Одним из достоинств средств арттерапии в предупреждении, коррекции и восстановлении аддиктивного поведения, по мнению Е.А. Медведевой, И.Ю.Левченко (2001), является то, что они базированы на невербальном выражении чувств, что в свою очередь обеспечивает беспрепятственное раскрытие своего внутреннего мира, значительную степень их комфорта и психологической защищенности в процессе занятий, в сопоставлении с вербальной психотерапией. Арттерапия активизирует раскрытие творческих потенциалов личности и форсирует ее защитно-приспособительные механизмы.

Не все методы арттерапевтического воздействия полноценно изучены в исследованиях психологов и педагогов по вопросу коррекции наркозависимого поведения детей и подростков. Так, например, посредством сказкотерапии, как отмечает Е.А. Медведева (2001), можно оказать помощь в период дошкольного и младшего школьного возраста тем детям, у которых наблюдаются повышенная агрессивность, нерешительность, различного рода психосоматические заболевания. При помощи сказочных образов ребёнок может найти пути решения из различных конфликтов, усвоить моральные ценности и нормы, различать добро и зло. Однако возможности библиотерапии в психологической работе с наркозависимыми подростками в научной литературе освещены в недостаточной степени, в связи с чем, можно лишь предполагать её значение в преодолении трудностей эмоционально-волевой сферы рассматриваемой категории детей [4].

Имаготерапия является одним из наиболее часто применяемых методов арт-воздействия. Её ядром является театрализация психотерапевтического процесса. Имаготерапия основывается на теоретических положениях об образе, а

также о единстве личности и образа. Она помогает упрочить и обогатить коммуникативные возможности и эмоциональные ресурсы, воспитать умение соответствующего реагирования в критических ситуациях, а также отступить от искажённого образа личного «Я» и принять адекватный образ. Имаготерапия учит воспроизводить так называемый «оздоровительный» образ, что помогает «излечить» личность, а также воспитывает волевые качества личности, произвольность в поведении.

Нередко имаготерапия представлена в групповой форме, которая представляет собой образно-ролевою драмтерапию. В ней осуществляется «реконструкция поведенческой реакции». Проигрывание ролей направлено на разрушение прежних патологических коммуникативно-поведенческих стереотипов. Принятие роли помогает справиться с имеющимися страхами, справиться с навязчивыми мыслями [4].

Помимо этого, в психологической коррекции наркозависимости применяются музыкотерапия, изотерапия, кинезитерапия, задачами которых является осознание подростком себя и своих поступков, мотивов, воздействия на окружающих. Они помогают реализовать творческий потенциал, повысить самооценку, скорректировать «Я»-образ, развивать социальную ответственность.

Таким образом, психологическая коррекция с помощью разных видов арттерапии согласована с появлением у подростка новых креативных потребностей и приёмов их удовлетворения. По мнению К. Юнга (1922), разработка любого творческого продукта основывается на таких психологических функциях, как продуктивное фантазия, воображение, символизация и активное восприятие. А это в свою очередь позволяет рассмотреть мир со свежего ракурса, установить новое назначение в нём и найти положительное разрешение сложных жизненных ситуаций.

Список литературы:

1. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика: учебно-методическое пособие. – М.; Воронеж, 2003.
2. Информационно-аналитическая справка о наркоситуации в Российской Федерации и результатах борьбы с незаконным оборотом наркотиков в I квартале 2014 года.
3. Леонова Л.Г., Бочкарёва Н.Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте: учебно-методическое пособие / Под ред. Ц. П. Короленко. – Новосибирск, 1998.
4. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.
5. Рерке В.И. Особенности мотивационно-потребностной сферы личности подростков с наркозависимым поведением: Дисс. ... канд. психол. н. – Иркутск, 2003.

Раздел 4. Современное общество в социокультурном знании: проблемы и перспективы исследований

К ВОПРОСУ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Скребец А.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

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

*«Что не развилось в молодости,
то останется неразвитым всю жизнь»*

Д.И. Писарев

В условиях современной модернизации проблемы социальной адаптации становятся чрезвычайно актуальными: вместе с этим процессом происходят изменения социальных связей и общественных отношений внутри общества и между людьми. В этих условиях социальная адаптация является связующим звеном между социальной средой и индивидуальным сознанием человека, видами его разнообразной деятельности.

Социальная адаптация по характеру осуществления представляет сложный процесс, где, с одной стороны, вырабатывается и задействуется комплекс интеллектуальных и эмоционально-чувственных средств и действий с целью выработки у личности способности к самосознанию и самоутверждению в изменяющихся общественных условиях. Тогда, как, с другой стороны, происходит усвоение (интериоризация) человеком передаваемого ему социумом опыта мышления и поведения.

Социальная адаптация собственно молодежи (социально-демографической группы общества от 14 до 30 лет) фактически определяет процесс возвышения своеобразного «социального фундамента человека», от состояния которого зависит направленность и качественное содержание его социальных личностных характеристик. Прежде всего, мировоззрения, способности самосознания и самоидентификации, общественной активности, стремления к самоутверждению в самых разных взаимоотношениях с окружающим миром, в том числе в профессиональном становлении.

Процесс социальной адаптации молодежи по форме представляет сложное многоуровневое и многоплановое явление, и здесь рассмотрение каждого вопроса может быть предметом самостоятельного изучения. В нашем материале больше остановимся на духовно-нравственном ценностном аспекте общей проблемы.

И в целом, если говорить о специфике социальной адаптации именно молодежи, то главная особенность данного процесса обуславливается соответствующими возрасту психофизиологическими и социально-психологическими свойствами, которые определяются социальным положением, уровнем социально-экономического, культурного развития, особенностями

социализации в российском обществе [7, С. 65-67]. Как отмечается в возрастной психологии, сознание молодого человека обладает особой восприимчивостью, способностью перерабатывать и усваивать огромный поток информации.

В этот период развиваются критичность мышления, стремление дать собственную оригинальную оценку разным явлениям, поиск аргументации. Вместе с тем, в этом возрасте ещё сохраняются некоторые установки и стереотипы, свойственные предшествующему поколению. И именно этот период «отвечает» за процесс идентификации и самоидентификации личности, формирование у индивида устойчивой системы духовно-нравственных ценностных ориентаций, становление самосознания и формирование представлений о своем настоящем и будущем социальном ролевом статусе.

В этой связи, особый контекст и значимость имеет социальная адаптация студенческой молодежи, которая находится не только на активном этапе жизненного и личного становления, но и профессионального самоутверждения. А поскольку студенты – это будущие учителя, врачи, технологи, инженеры и т.д., которые уже сами будут выстраивать «в себе и вокруг себя» системы социальной адаптации, то от качества осуществления данного процесса в прямой зависимости находится будущее страны.

При разработке программ и «технологий» социальной адаптации студенческой молодежи важно учитывать особенности влияния на этот процесс целого комплекса социальных обстоятельств (условий и факторов) объективного и субъективного плана. Прежде всего:

- *общественно-исторические* (традиции воспитания, социально-экономический и политический характер общественного устройства, цели общественного развития и т. п.);
- *культурно-функциональные* (состояние и направленность содержания идей социальной адаптации личности);
- *социально-психологические* (характер проявления и разрешения предметно-ситуационных, институционально-нормативных ситуаций в непосредственных коммуникациях личности, роль и место здесь общественного мнения и т.п.);
- *профессиональные* (характер и требования к профессиональной деятельности как процессу труда, ее социальная значимость и общественный престиж;
- *личностные* (направленность идеалов человека, его потребностей, интересов, целей и ценностных установок на смысл жизни и профессию).

Отсюда очевидно: в решении задач социальной адаптации важно учитывать все стороны и условия осуществления этого процесса. Одно из важнейших направлений здесь всегда отводилось и отводится формированию *системы ценностей* в духовном мире личности молодежи. Той системы, которая позволила бы ей более органично воспринять окружающую среду и включиться в процесс социальных преобразований.

При этом важно учитывать особенности общей динамики изменения социальной структуры. Ее существо проявляется в темпах изменения - они

таковы, что происходят качественные изменения «в пределах одного поколения». Это ведет к нарастанию кризиса идентичности человека, которая принуждает его к поиску самоидентификации и самоопределения, а значит и к решению проблемы самодетерминации [9, С.13].

Соответственно, здесь нельзя не учитывать очевидного: кризис идентичности «протекает» под воздействием ломки духовно-нравственных явлений в нашей стране и во всем мире. Сегодня молодые люди находятся в условиях «информационного натиска» на их мировоззренческие и ценностные смыслы и установки, эмоционально-психологические качества. Это выражается, прежде всего, в том, что сегодня общая духовно-нравственная ситуация способствует росту индивидуализма, социальной пассивности, стремлению к обретению социального престижа «любой ценой».

При этом нельзя не учитывать, – при расширении диапазона социокультурных ценностей, идеалов, соответствующих им вариантов стилей жизни человека в обществе, – решение «задачи» самоидентификации в «мире ценностей» далеко не всегда оказывается посильной задачей для молодежи. Данная ситуация объясняется, прежде всего, тем, что студенческая молодежь находится на переходном этапе от мира детства в мир взрослых, и ее представители (как еще не сформировавшаяся личность) рискуют «впитать» совсем не те ценности и идеалы, которые необходимы для самоидентификации и самоопределения. И сегодня с большим сожалением приходится говорить, что мы являемся свидетелями усиливающегося (разумеется, не в абсолютных значениях) в пространстве духовного мира молодежи ощущения духовной пустоты, бессмысленности, бесперспективности, скоротечности происходящего, нарастание разочарованности в перспективах, психологии «ноуви́зма» («здесь и сейчас»), распространение правового нигилизма, снижение нравственных критериев.

Эти процессы по-своему проявляются и в студенческой среде. Как показывают различные социологические исследования, среди представителей студенческой молодежи растет число тех, у кого изменяется отношение к таким непреходящим традиционным ценностям как честь и достоинство, служение и любовь к Отечеству, верность традициям, гражданскому долгу, другим высшим нравственным принципам и ценностям. Так, на основе обобщения большого массива социологических данных, М.Ю. Локова пришла к выводу, что для молодежи последнего десятилетия XX века наибольшее значение приобретают материальные ценности – деньги, высокий заработок, богатство, комфортные условия проживания и другие, по ее терминологии, ценности «частного человека» [8, С. 67-68]. Безусловно, данная тенденция не утратилась и в наше сегодняшнее время. Как и то, что тенденции такого плана оказывают свое влияние на формирование девиантных форм поведения молодежи [2, С. 177-180; 4, С. 92-95].

Причины таких явлений разные. Но нельзя не учитывать, что современная молодежь сталкивается с рядом других трудностей, преодоление которых требует значительных интеллектуальных усилий, социальной воли, но далеко не каждый может преодолевать противоречивые обстоятельства социальной адаптации. Это

возрастающая скорость жизненных ритмов, расширение многообразия социальных связей, переизбыток разноречивой информации, безработица, то есть, всего того, что приводит к искажению целостной картины мира, подмене духовных жизненных целей «средствами жизни», борьбой за материальные блага и социальный статус, к гедонизму и т.п. Тем самым, социальным идеалом для личностных устремлений на счастье может стать не жизнь в ее полноте, а тот или иной ее фрагмент с индивидуальным набором его свойств и качеств. Причем, то и другое может являться нередко результатом внешнего «навязывания», а не сознательно сформированного выбора самим индивидом.

В этих условиях, в первую очередь, повышается значение тех ценностей, которые несет в себе образование. Оно является важнейшим «лифтом» социальной мобильности и важнейшим средством восходящей вертикальной социальной мобильности и потому может и должно стать в глазах молодежи одним из важнейших жизненных приоритетов. И примечательно, что сегодня студенческая молодежь (не все, конечно же) стремится больше опираться на свои силы, а не на внешние обстоятельства. Примечательно, доля тех, кто стремится достичь своих жизненных целей через целеустремленность и активность, становится больше в 2 раза, чем у тех, кто рассчитывает на помощь «со стороны».

Закономерно, в складывающихся условиях социальной адаптации неизмеримо возрастает роль и значение формирования системы ценностных духовно-нравственных ориентаций студенческой, как и всей молодежи в целом. На наш взгляд, здесь важно добиться такого положения, когда ценностное освоение действительного мира становится у индивида определенной потребностью, стимулируя развитие духовного мира человека, интернируя в систему его мировоззрения и убеждений идеи ценностного миропонимания и деятельности.

На уровне отдельного человека данный процесс можно рассматривать в виде следующих диалектически взаимосвязанных форм: в форме выделения их объективно существующего ценностного отношения к духовному; в форме переживания и предметной реализации духовно-ценностного отношения; в форме интериоризации, а затем и реализации духовных ценностных ориентаций; в форме образования базовых (как высшее) духовных смыслов профессиональной деятельности [3, С. 137-138].

В ходе осуществления данного процесса в духовном мире личности порождаются внешние действия, предпочтения, мотивации, высказывания, симпатии и антипатии, стремления к самоутверждению и т.д. В этом смысле, по справедливой мысли Б.Г. Ананьева, духовные ценностные ориентации являются общим центром групп и личности, общественных целей деятельности, мотивации людей. И в этом сходятся результаты исследований социологов, социальных психологов, ученых других научных дисциплин [1, С. 299-300].

Отсюда, если в вузе создавать эффективно действующие центры «духовных ценностных ориентаций» (что подтверждает, например, опыт деятельности таких центров в Ставропольском государственном

педагогическом институте), то они могут стать генераторами ведущих смыслов жизнедеятельности молодежи на сложном пути ее социальной адаптации в современном противоречивом мире.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
2. Васюкова Л.И., Ноздрина Н.А. Преступления, совершаемые несовершеннолетними // Общество и исследования гуманитарных наук: (ценности, тенденции и перспективы) / Под ред. О.И. Кирикова. – Кн. 8. – М.; Воронеж, 2015.
3. Грузков В.Н. Условия и особенности ценностного самоопределения человека в современном мире // Интеграция науки и практики как механизм эффективного управления обществом: Сб. докладов 3-й междунар. науч.-практич. конф. – Ставрополь, 2013.
4. Грузков В.Н. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: концептуальный аспект // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. – 2014. – №5.
5. Заславская Т.И. Социальная структура современного российского общества // Общественные науки и современность. – 1997. – №2.
6. Карпухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // СОЦИС. – 2000. – №3.
7. Кузнецов П.С. Разработка методологии и теории изменения социальной адаптации // Человек в социокультурном мире. – Саратов, 1998. – С. 65-67.
8. Степанищенко О.В. Особенности восприятия политических ценностей российской молодежью в контексте социально-экономических трансформаций // Общество и исследования гуманитарных наук: (ценности, тенденции и перспективы) / Под ред. О.И. Кирикова. – Кн. 8. – М., Воронеж, 2015.
9. Шеманов А.Ю. Самоидентификация человека культура. – М., 2007.

ДЕТИ И ПОДРОСТКИ В ИГИЛ

Борzych Е.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

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

История знает много примеров того, как в условиях кризиса и переходных этапов дети представляли одну из самых незащищенных и уязвимых категорий. Дети и подростки – это люди, которые только вступают во взрослую жизнь и часто ощущают чувство заброшенности, пытаются изменить очевидную несправедливость самым простым детским способом – убежать [3, С. 3]. Возможность управлять и манипулировать детским сознанием, влиять на формирование их мировоззрения активно используется различными современными организациями, зачастую стоящими вне закона. Одной из таких является ИГИЛ¹.

¹ Деятельность организации запрещена в России.

В настоящее время очень часто говорят о вербовке детей в ИГИЛ. В социальных сетях, СМИ можно найти множество статей и видеороликов, посвященных данной проблеме. Большая часть здравомыслящих людей видят эту угрозу и осознают ее масштабы.

5 октября 2006 года было заявлено о создании «Исламского государства Ирак» (ISI) – подразделения «Аль-Каиды», которая 9 апреля 2013 года стала называться «Исламское государство Ирака и Леванта» (ISIS, ИГИЛ) [1, С. 8].

«Возникшая из ниоткуда террористическая организация, являющаяся на сегодняшний день главной угрозой международной и региональной безопасности», – так выглядит сегодня утвердившееся в политическом и общественном сознании определение «ИГ» [1, С. 31].

Количество детей в рядах боевиков ИГИЛ по сравнению с 2014 годом возросло в 3 раза. Больше всего в рядах ИГИЛ детей в возрасте от 12 до 16 лет – порядка 60% [4]. Анализ интернет-источников позволяет говорить о том, что ИГИЛ готовит из детей моджахедов. Набор детей в ИГИЛ в возрасте от 5 лет ведется в основном в республиках Средней Азии и на Северном Кавказе. Их обучают до 15 лет, а потом отправляют воевать [5].

Детей распределяют в классы по региональному признаку. Обучением занимаются члены ИГИЛ родом из тех же мест, что и дети. Покинуть территорию лагеря можно только по окончании обучения, любые связи извне воспитанникам строго запрещены. В случае попытки к бегству детей ждет смертная казнь [5].

Важное внимание отводится физической подготовке детей. День начинается с зарядки, затем следуют обучение единоборствам и игровые виды спорта, в основном футбол. Так детей отвлекают от ненужных мыслей.

Обязательным предметом является заучивание Корана наизусть, при этом изречения из него толкуются согласно идеологии ИГИЛ, не имеющей ничего общего с традиционным исламом [5].

Помимо физической подготовки, уделяется внимание владению оружием, чтобы в будущем они стали, по терминологии ИГИЛ, «настоящими моджахедами» [5].

Один из военных лагерей находится на севере Сирии и называется «Дети Халифата». Анализ видеоматериалов позволяет говорить о том, что все дети в возрасте до 15-ти лет, одетые в военную униформу с исламистскими повязками на голове, полностью подчинены своему учителю и безоговорочно исполняют его команды.

«Они нас научили, как перерезать горло, как взрывать себя. Надо класть руку на лоб, поднять голову, приложить нож к шее и перерезать её. На счёт взрывчатки, нам объяснили, что она крепится вокруг талии и надо потянуть белый металл, который к ней прилагается, – тогда она сразу же взорвётся. Нас также учили, как пользоваться ручной гранатой – потянуть за кольцо и бросить, иначе она взорвётся у нас в руках», – рассказывает четырнадцатилетний Рагиб аль-Яс Ахмед, которому удалось сбежать из военного лагеря [5].

Детей заставляют менять вероисповедание на ислам, учить Коран, идти и убивать иноверцев – друзей и родственников-езидов: «Всех, кто прошёл

обучение в лагере, отправляли на следующий этап обучения, более жёсткий. Далее уже надо было идти воевать в Кобани. Нам говорили, что нашим заданием будет убивать езидов потому, что они неверные. И, если во время боёв погибнешь, то сразу попадёшь в рай, а они – в ад» [5].

«В военном лагере было около 80 детей-езидов в дополнение к мусульманам. Дети были от 5-ти или 6-ти лет и до 15-ти. Мой 15-летний двоюродный брат до сих пор там. Нас тренировали с самого утра и до вечера, а фотографии и видео публиковали в социальных сетях. Нам говорили, что если у кого-то не будет получаться, то он будет наказан. А это значило, что человека сильно побьют и потом поставят под палящие лучи солнца. Нас будили каждое утро в 4 утра, мы должны были молиться и за нами наблюдали. Если кто-то не вставал, его наказывали. Кормили нас только один раз в день», – рассказывает ещё один мальчик, которому удалось сбежать [5].

Практика физических наказаний – основной метод, применяемый по отношению к детям в лагерях ИГИЛ. Следует отметить также активное использование различных наглядных пособий. Так, террористическая группировка ИГИЛ выпускает даже собственную литературу, одной из них является пропагандистская книга «Роль сестры в джихаде», в которой даются советы молодым матерям как воспитать своего ребенка, чтобы он пополнил ряды ИГИЛ.

Идеологи «Исламского государства», прикрываясь религиозной терминологией, стремятся убедить женщин, что их важнейшей ролью является воспитание детей в духе джихада – не только нравственное, но и физическое.

При этом, чем раньше начать такое воспитание, тем лучше, считают они. «Не ждите, пока детям исполнится семь, может быть уже слишком поздно!» – говорится в тексте [2].

Вполне соответственно, что масштабы угрозы, обусловили необходимость изучения этой проблемы. Несмотря на отсутствие научной литературы, большое внимание этой проблеме уделяется в социальных сетях и интернет-источниках. Так, на портале «Страна Мам» говорится о том, как воздействует ИГИЛ на детей, какие способы она применяет и как предупредить вовлечение ребенка в данную организацию.

Исследователи выделяют общие принципы вербовки детей и подростков. В отношении несовершеннолетних граждан (в том числе Северного Кавказа) часто практикуется следующая схема: в социальных сетях рунета с молодыми людьми заводится разговор о Востоке – обычаях, культурной жизни, принципах существования и религии – вербовщик прощупывает почву и находит тему, которая близка, интересна детям или подросткам. Когда, на взгляд вербовщика, испытуемый готов к более предметному разговору, он начинает задавать вопрос, о том, не желает ли ребенок или подросток поучиться на Востоке, узнать больше об интересной культуре и духовной практике? Разумеется, все расходы оплачиваются новым знакомым.

Перед молодыми людьми возникает дилемма, с одной стороны хочется сменить привычную обстановку и окунуться в новый, ставший увлекательным мир. С другой стороны, происходит осознание того, что бесплатный сыр бывает

только в мышеловке. Возникают вопросы, кто эти люди, которые готовы оплачивать обучение незнакомому человеку? Какие они преследуют цели, и чему именно будут учить? Пока человек задает вопросы, ведется его целенаправленная обработка. Решительной личности – больше внимания, а скромную и тихую могут оставить на время наедине с собой и дать возможность «подумать». Бывают случаи, когда их увозят в неизвестном направлении против их воли [4].

Поэтому необходимо знать, как защитить детей и подростков от вербовки в ИГИЛ. На портале «Страна Мам», о которой уже говорилось выше, дается несколько рекомендаций по данному вопросу:

1. Насторожитесь, если к вашему ребенку проявляют настойчивый интерес в социальных сетях.
2. Серьезно отнеситесь к интересу ребенка к Востоку, к его культуре.
3. Всегда отмечайте изменения в поведении и внешности ребенка.
4. Лучше заранее поговорите об угрозе, расскажите о подобных методах вовлечения, масштабах опасности, чтобы ребенок или подросток, столкнувшись с ней, мог ей противостоять [4].

Таким образом, проблема вовлечения детей и подростков в террористические и экстремистские организации, несомненно, актуальна в современных политических условиях, особенно на Северном Кавказе, где традиционно люди являются представителями разных наций и культур.

Вовлечение детей в террористические организации преследует нечеловеческие цели, превращение их в зомбированных смертников – сегодня это огромная угроза, стоящая перед современным обществом и государством.

К сожалению, пока нет разработанных механизмов, позволяющих защитить и полностью изолировать детей и подростков от влияния организаций, подобных ИГИЛ, которые активно используют СМИ, социальные сети, психофизиологические и возрастные особенности детей и подростков.

ИГИЛ коснулось всего мира и также нашей страны. Российская Федерация упорно борется с террористическими группировками. И мы, люди, живущие в такое сложное время, не должны оставаться равнодушными. Только совместными усилиями родителей, общественных, политических и государственных организаций возможно, если неполное решение, то хотя бы частичное предотвращение этой глобальной по своим масштабам проблемы.

Список литературы:

1. Амелина Я.А., Аршев А.Г. Исламское государство: сущность и противостояние. Аналитический доклад. – Владикавказ, 2015. – С. 8-31.
2. Городской портал [Электронный ресурс] // URL: <http://gorodskoyportal.ru/news/russia/10943224/> (дата обращения: 12.03.2016).
3. Кемаль А. Зловещая тень Халифата – М., 2015.
4. Страна Мам «Это страшное слово ИГИЛ... Как вербуют наших детей?» (часть 2) [Электронный ресурс] // URL: www.stranamam.ru/article/10241310/ (дата обращения: 12.03.2016).

5. Evronews [Электронный ресурс] // URL: <http://ru.euronews.com/2015/10/12/isil-training-children-to-kill> (дата обращения: 12.03.2016).
6. Islam-today [Электронный ресурс] // URL: <http://islam-today.ru/novosti/2016/02/19/kolicestvo-detej-v-radah-igil-vozroslo-v-3-raza/> (дата обращения: 12.03.2016).

ПРОБЛЕМЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ

Горбовская Н.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Межнациональные отношения – это одна из важнейших сфер общественной жизни, где часто актуализируются проблемы взаимодействия людей разных национальностей, особенно там, где они представлены широко и разнообразно.

Северо-Кавказский Федеральный Округ отличается сложным, этническим составом, который сконцентрирован на относительно небольшой территории, что обуславливает прямую зависимость состояния общественно-политической обстановки от ситуации в сфере межнациональных отношений. В настоящее время на территории Северо-Кавказского Федерального Округа проживают представители многих национальностей: 2743 тыс. русских (29,9% общей численности населения), 1485,2 тыс. чеченцев (16,2%), 785,3 тыс. аварцев (8,5%), 511,7 тыс. кабардинцев (5,6%), 488,8 тыс. даргинцев (5,3%), 476,5 тыс. осетин (5,2%), 462,2 тыс. ингушей (5%), 399,1 тыс. кумыков (4,3%), 359,5 тыс. лезгин (3,9%), 187,6 тыс. карачаевцев (2%), 148 тыс. лакцев (1,6%), 106,8 тыс. балкарцев (1,2%), а также представители других национальностей [4]. Такой состав представляет сосуществование разных культур и конфессий, что отражает особенности отношений между различными категориями населения, в том числе и молодежи. Установки, которые закрепляются в юности, труднее меняются в зрелости. Например, в ходе социализации молодых людей формируются этнические стереотипы, предпочтения, ориентации, которые в дальнейшем будут влиять на сознание, поведение и на воспитание детей.

На уровне местного сообщества в процессе решения житейских вопросов, общении людей друг с другом этнические признаки, судя по оценкам самих жителей, имеют далеко не первоочередное значение, культура представителей национальностей, проживающих рядом, им знакома. Почти у каждого из них среди родственников, друзей, коллег по работе есть люди разных национальностей.

По результатам исследования, проведенного в рамках проекта РГНФ «Социологическое сопровождение адаптации студентов-мигрантов в поликультурной среде: опыт моделирования», установлены признаки межкультурной интеграции в студенческой среде. Более 70% респондентов согласны с суждением: «Мы живем на Северном Кавказе, где происходит обмен

культурными ценностями и традициями. Мы стремимся взаимодействовать друг с другом». Так считает 69% из числа представителей республик СКФО; 57% – из территорий Ставропольского края; 49% – из числа местных студентов, представляющих краевой центр. Около 40% студентов по всем трем группам отметили, что они вполне знакомы с культурами представителей других национальностей в своей студенческой группе; столько же – поверхностно знакомы; и единицы считают нормой жизни утверждение превосходства перед людьми другой культуры (3,5%). Однако треть (30%), опрошенных с суждением о стремлении к взаимодействию представителей разных культур региона не согласна и усматривает конфликт в отношениях [2, С. 39].

Таким образом, исходя из того, что значительная доля ответов респондентов связывается с характеристиками кооперативного типа отношений («эффективная внутригрупповая коммуникация; доверие друг к другу»), можно отметить тенденции доминирования признаков данного типа в студенческой среде.

Другой уровень оценок лежит в сфере властных и политических отношений и механизмов деятельности соответствующих субъектов. Именно здесь, по мнению жителей, закладываются основы межнациональной розни, которые потом насаждаются в обществе структурами и организациями, которые заинтересованы в сохранении «тлеющего» состояния в сфере межнациональных отношений на Северном Кавказе и приграничных с ним территориях [5, С. 57].

По данным исследований, проведенных в СКФО, более остро межнациональные отношения сложились в Ставропольском крае. Здесь процент жителей, считающих межнациональные отношения достаточно напряженными, в 1,7-2,6 раза выше, чем в трех северокавказских республиках, вошедших в географию исследования [1].

Напряженность в сфере межнациональных отношений негативно сказывается на воспитании студентов, что приводит к потенциальным проблемам – ксенофобии и экстремизму в молодёжной среде. Участники опроса, исходя из собственных наблюдений, оценок высказались по поводу того, что чаще является (может стать) причиной столкновений среди молодежи в нашем регионе:

- во-первых, неприязнь по национальному признаку (64%), в том числе, по мнению 68% представителей республик; 55% – жителей территорий Ставрополья; 74% – местных студентов. Учитывая, что в ответах на вопрос об отношениях в образовательной среде «национальный вопрос» не отражает высокую степень негативных оценок иных национальностей, можно сказать, что проблема отражает либо скрытый, либо потенциальный фактор конфликтных отношений, содержащийся за рамками молодежного сообщества. Это подтверждается ответами на вопрос, «Какие проблемы наиболее актуальны для нашего Северо-Кавказского региона?». На первом месте по количеству выборов, связанных с вопросами социального взаимодействия, находятся межнациональные конфликты (47%) [2, С. 37].

Анализ проблем межнациональных отношений говорит о том, что универсального рецепта их решения нет. Однако очевидно, что здесь требуется комплекс мер на разных уровнях воздействия. Среди наиболее перспективных направлений управления данными процессами можно назвать следующие.

На уровне государства:

- развитие программ по борьбе с организованной преступностью, терроризмом, экономическими преступлениями на Северном Кавказе;
- сохранение культурно-исторического многообразия, традиций, и языков народов Северного Кавказа, использование русского языка как общегосударственного;
- принятие действенных мер для разрешения проблем мигрантов на Северном Кавказе, особенно – трудовых. Данные категории мигрантов являются наиболее представительными группами, опосредующими общественные отношения, которые обусловлены познанием, оценками нового местного сообщества и своего положения в нем [3, С. 236].

На муниципальном уровне:

- усиление мер, призванных остановить процесс оттока русского населения из республик Северного Кавказа;
- признание роли религий в воспитании чувств уважения и доверия между народами.

На уровне гражданского общества:

- поддержка толерантности и многообразия культур, включая деятельность общественных организаций, самих граждан;
- подчинение семейного, религиозного, светского воспитания идеям мира и межкультурного развития.

Данные меры будут содействовать лучшей социализации молодых людей и развитию общества в целом, так как молодежь как динамичная социальная структура отвечает на социо-экономические и политические изменения во «взрослом» обществе. Этнические ориентации нынешних студентов – это ориентации взрослых людей начала XXI в. и последующих за ними поколений.

Список литературы:

1. Великая Черкессия [Электронный ресурс] // URL:<http://www.nr-yug.ru>
2. Леонова Н.А., Маслова Т.Ф., Нестеров А.С. Социологическое сопровождение студентов-мигрантов в поликультурной среде: опыт моделирования. – Ставрополь, 2015.
3. Маслова Т.Ф., Гриценко Г.Д. Социализация семей мигрантов в новом сообществе: образовательный аспект // Миграционные процессы: проблемы адаптации и интеграции мигрантов: Сб. матер. Междунар. научно-практич. конф. / Под.ред. В.С.Белозерова. – Ставрополь, 2014.
4. Шевхужев А.Ф., Арова О.З. Формирование культуры межнациональных отношений в студенческой среде // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1.
5. Этносоциум и межнациональная культура. – М., 2012.

ДЕТИ В СЕКТАХ: ИСТОРИКО-ПРАВОВЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

Мазницына А.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

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

Во все времена дети считались одной из самых незащищенных социальных групп, так как именно в этом возрасте наше сознание наиболее неустойчиво и подвержено влиянию старшего поколения и общества в целом. Именно эти возрастные и психофизические особенности обусловили сильную подверженность детей негативному влиянию ряда деструктивных организаций, таких как, например, религиозные секты. Проблема настолько масштабна и актуальна в условиях современного мира, что формат статьи позволяет осветить лишь её некоторые аспекты, в частности историко-правовые и психологические.

Проблема вовлечения детей в секты не нова, она глубоко уходит корнями в древность. Следует отметить, что понятие «секта» с латинского языка переводится как *schola* – «школа», «повиновение» или «следование за кем-либо». Со временем понятийная база расширилась и под термином стали понимать религиозную группу, отклонившуюся от преобладающего в государстве религиозного направления.

В XX в. к понятию «секта» стали применять эпитет «тоталитарные», перешедший из политической сферы. Это стало отражением расширения зоны влияния сект на человека, на все стороны его жизнедеятельности, в том числе мысли.

По мнению А.Л. Дворкина, зарождение современных тоталитарных сект во многом было предуготовлено бесконечным процессом дробления постпротестантских деноминаций и сект, достигшим апогея еще в XIX в. Так мормоны и иеговисты являются реликтовыми продуктами именно этого феномена [1, С. 41-42].

Попадая в тоталитарную секту, человек перестаёт принадлежать себе, он становится её собственностью, а тотальное зомбирование сознания приводит к тому, что целые семьи, и особенно дети, зачастую полностью попадают под влияние такой секты.

Следует отметить, что физическое и сексуальное насилие над детьми в тоталитарных сектах, как метод воздействия применялись и раньше. Но сегодня методы и средства вовлечения детей в секты и манипуляции их сознанием стали более совершенными, действенными и негативными по последствиям.

Как отмечает А.Л. Дворкин, в тоталитарных сектах используют новейшие технологии контролирования сознания, которые раньше попросту еще не были изобретены. При современной информатизации, технологических новшествах, обилии информации и умении

манипулировать и контролировать сознание, сектантство стало принимать массовый и тотальный характер, что ранее было невозможно [1, С. 41].

На сегодняшний день официальной статистики о количестве детей, состоящих в сектах, нет, так как отсутствуют данные о количестве самих сект – они официально не зарегистрированы.

По данным Новосибирского отделения Центра религиоведческих исследований, на сегодняшний день в России действует порядка 150 более или менее крупных тоталитарных сект [7].

По данным информационного портала Newsland, на начало 2012 года в сектах или в деструктивных культах насчитывается около 60 тысяч детей [8]. Реальность угрозы и отсутствие нормативно-правовой базы стало причиной того, что в октябре 2012 г. Президент Российской Федерации поручил усовершенствовать законодательство в сфере контроля за деятельностью тоталитарных сект. Следует отметить, что в европейских странах официально незарегистрированные религиозные объединения поставлены вне закона.

Проблема общественной угрозы нетрадиционных религиозных организаций была обозначена и Русской Православной церковью, которая одна из первых заговорила об опасности, исходящей от тоталитарных сект и сектантства в целом, в том числе для детей. Все больше общественных, политических, государственных организаций и учреждений принимают участие в решении проблемы, связанной с положением детей в сектах.

Показательным является тот факт, что в работе международной конференции «Дети в сектах», проводимой FECRIS (Европейской федерацией центров по сбору информации и изучению сект) в Барселоне, приняли участие только два священнослужителя, все остальные участники были психотерапевтами, психиатрами, писателями, журналистами, работниками социальной сферы, педагогами, представителями правительств европейских стран [7].

Ребенок для тоталитарной секты всегда был потенциальным объектом внимания. Рон Хаббард, основатель секты сайентологов писал: «Спасите ребенка – и вы спасете нацию» [3]. Если следовать теории Муна, то ребенок – это третий мессия после самого преподобного.

Один из текстов свидетелей Иеговы уточняет: «Чем раньше начинается формирование ребенка, тем более велики шансы, что дети прочно укоренятся в истине и сделают своим призванием службу ей. Это раннее формирование будет иметь и следующее преимущество: оно защитит их от мирского способа думать и действовать» [3].

Положение детей в этой ситуации весьма плачевно, так как подавляющее большинство детей в секту приводят родители. Зачастую, в семье, где родители состоят в секте, у ребенка практически нет шансов избежать ее влияния, тем более выйти из секты.

На хрупкое, незащищенное, восприимчивое сознание ребенка в полной мере обрушивается давление секты. В силу возрастных особенностей и отсутствия жизненного опыта, ребенок становится марионеткой в руках секты,

он не в состоянии самостоятельно защитить и изолировать себя от ее влияния. В свою очередь, специфический режим тоталитарных сект, зомбирование сознания, тотальный контроль, насилие, как моральное, так и физическое, безвозвратно калечат психику ребенка.

Но даже если дети физически и морально в секте не страдают, все равно они ей принадлежат, они являются ее собственностью.

В семьях, полным составом перешедших в секту, на первый взгляд, царит взаимопонимание. Но на самом же деле семьи, как полноценной ячейки общества, уже не существует [7].

Такая семья потеряна для общества, так как она работает исключительно на секту, отдавая ей на служение всю себя. Дети, родившиеся в этой семье, посвящаются их родителями секте. И, конечно, она их уже никогда не отпустит, потому что преданнее рабов, родившихся и воспитанных в рабстве, трудно найти. Эти дети не знакомы с ценностями национальной культуры. В них не заложены ни гражданственность, ни патриотизм, они духовно оторваны от семьи, народа, государства [7].

Дети, воспитанные в духе секты, как норму воспринимают ее извращенные воззрения. К примеру, мальчик десяти лет, мать которого была адептом Церкви Просвещения, выпрыгнул из окна своей комнаты на пятом этаже и чудом остался жив, получив травму позвоночника и переломы ног. Причиной этого стало то, что его наставник обещал, что если тот будет усердно молиться и исполнять все религиозные предписания, то сможет летать. И однажды мальчик попробовал полететь [2, С. 55].

В некоторых сектах семья, как новое воплощение Детей Божьих, состоит из групп от трех до двадцати детей, которые не связаны с взрослыми прямыми родственными отношениями. В одних сектах, за отношения родителей и детей пристально наблюдают. В других (как, например, в секте Экоови), у каждого ребенка по семь отцов и семь матерей [3].

Эта ненормальная ситуация вызывает у детей неверное, зачастую извращенное представление о мире, семье и обществе в целом, способствует их десоциализации. Секта формирует у ребенка огромное количество ложных представлений, что в будущем может отразиться на морально-психическом состоянии молодого человека, не способного адекватно воспринимать окружающий мир и взаимодействовать в обществе.

Дети страдают не только от непосредственного влияния секты, но и от собственных родителей, также находящихся под влиянием этой секты. Сектантство, как явление, разрушает традиционные основы института семьи. В некоторых сектах отрицаются права родителей на собственных детей.

Тем более сильна угроза детям со стороны сект, т.к. случаи выхода из них очень редки. В настоящее время существуют программы реабилитации детей, побывавших в секте. Специалисты отмечают, что для полного восстановления взрослому человеку необходимо 6-8 месяцев, а для ребенка эта травма зачастую остается на всю жизнь.

Таким образом, проблема вовлечения детей в секты, несомненно, является актуальной, поскольку в условиях роста масштабности этого явления ребенок представляет интерес как потенциальный адепт, из которого в силу его психофизических и возрастных особенностей можно «лепить» нужную секте форму.

Осознание угрозы и общей опасности этой проблемы заставляет общественные, политические, государственные органы предпринимать попытки ее решения, но, к сожалению, дальше дискуссий и обсуждений дело не идет, поскольку отсутствует нормативно-правовая база, в соответствии с которой, дети перестанут быть объектом внимания и манипуляций со стороны тоталитарных сект.

Список литературы:

1. Дворкин А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. – Нижний Новгород, 2002.
2. Дворкин А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. – Нижний Новгород, 2006.
3. Журнал Rīgas pārdaugavas pamatskola, Дети и секты: в поисках выхода [Электронный ресурс] // URL: http://www.pdps.lv/_private/roditeli/rod10.htm (дата обращения: 12.03.2016).
4. Иваненко С.И. Обыкновенный антикультизм. – СПб., 2012.
5. Информационное агентство Интерфакс [Электронный ресурс] // URL: <http://www.interfax.ru/russia/272747> (дата обращения: 12.03.2016).
6. Кантеров И.Я. Тоталитарные секты и культы // Энциклопедия религий. – М., 2012.
7. Новосибирский Епархиальный Вестник «Тоталитарные секты – угроза семье» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.orthedu.ru/nev/spez-06/10.htm> (дата обращения: 12.03.2016).
8. Новостной портал Newsland «Деятельность сект в России. Дети в сектах» [Электронный ресурс] // URL: <http://newsland.com/user/4297735964/content/4271910> (дата обращения: 12.03.2016).
9. Секты и сектантство. Актуальная проблема с непростым решением // Online конференции РИА Новости, 31.01.2014.

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Инюшева А.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. филос. н., доц. Чуприна А.А.

За последние годы заметно снизилась популярность педагогической профессии среди молодого поколения. Одной из основных причин является сложность данной профессии, что связано со многими факторами, и, прежде

всего, снижением уровня нравственности в обществе, изменением норм и ценностей культуры и уровня значимости отечественного образования. Большинство молодых людей стараются получить высшее образование по самым высокооплачиваемым специальностям. На данный момент это: экономисты, юристы, инженеры. В связи с этим хотелось бы обратить внимание на важность данной профессии, особенно в такие нестабильные и противоречивые времена, какие общество и человек переживают сегодня.

Целью работы является осмысление значимости культуры педагогической деятельности как основы профессиональной компетентности учителя.

Любому цивилизованному обществу всегда были нужны образованные и высококвалифицированные люди. Особенно они необходимы современному обществу.

Учитель современной школы должен обладать не только обучающими и методическими навыками, но и уметь правильно осуществлять воспитательную функцию, быть для учеников образцом культуры не только в классе, но и в жизни. Однако сложность её реализации и степень позитивного влияния на учащихся обуславливаются такими факторами, как разница в материальном статусе семьи ученика (в некоторых школах есть классы детей из наиболее обеспеченных семей и классы, в которых учатся дети из семей категории «малоимущие»). В таких классах совсем по-разному осуществляется тактика взаимодействия с учениками. Кроме того, в современном обществе повысился процент детей, проживающих с одним из родителей, либо воспитывающихся опекунами, значительно возросло количество семей, относящихся к категории «неблагополучных», где отсутствует позитивная ориентированность на процесс воспитания и обучения со стороны семьи. В связи с этим учителю бывает очень сложно выработать тактику совместного психолого-педагогического взаимодействия с учеником на принципах позитивного сотрудничества с его семьей.

Нельзя не согласиться, что все-таки не каждый человек с высшим, даже педагогическим образованием может быть «настоящим» педагогом, любить в первую очередь детей и свою профессию. Однако, формализация образования, возможность получить его дистанционно, совершенно не приемлемые для прошлого периода общественного развития, сегодня усложняют социальные проблемы и не способствуют достижению необходимого качества педагогического труда. Более того, в условиях социальной неоднородности нашего общества, многоконфессиональности, усилившейся за последние годы миграции нет четких критериев и требований к учителю школы. Эти требования и критерии определяются в каждой отдельной школе, регионе, области в зависимости от направленности и специфики оказываемых услуг. Все это усугубляется ситуацией кардинальной переоценки ценностей культуры, норм социальных отношений, культуры профессиональной деятельности и норм этой культуры в обществе. Современный учитель должен уметь пробудить внимание у учеников и вызвать интерес к содержанию урока, обеспечивая и формирование духовных потребностей и интересов детей.

Современной школе нужны высококвалифицированные учителя, которые действительно смогут не только научить детей и дать им прочные знания, которые бы остались на всю жизнь, но и помочь ученику выработать картину мира, сформировать правильное мировоззрение, обогатить его представлениями о лучших произведениях культуры, памятниках истории и искусства.

Современный педагог, прежде всего, должен быть высокообразованным, высоконравственным, культурным и компетентным в профессиональной области. Безусловно, жизнь всегда выше искусства, но ведь искусство, культура, духовные ценности возвышают жизнь, помогают человеку достойно проходить испытания, выполняя свой долг и проявляя лучшие свои качества и способности. В этой связи представляется важным обратить внимание на следующее высказывание отечественного педагога В.Ю. Питюкова, занимавшегося разработкой основ педагогической технологии. В частности, он пишет: «Прикосновение педагога должно пленять и очаровывать детей, побуждая их тем самым, на выбор таких форм взаимодействия с окружающим миром, которые соответствовали бы уровню современной культуры» [3, С. 157]. Не случайно, воспитательная деятельность понимается ученым как «искусство прикосновения к личности» [3, С. 155]. Особенно важно, на наш взгляд, чтобы это прикосновение оставляло созидательный, а не разрушительный след в душе ребенка и способствовало формированию фундаментальных ценностей культуры, которые бы освещали жизненный путь человека. Основными критериями культуры педагогического труда являются высокая нравственность учителя как человека, личности, гражданина своей страны в сочетании с содержанием, ключевыми педагогическими навыками, основными элементами профессиональной деятельности.

Важным базовым компонентом в структуре профессиональной компетентности и культуры является педагогическое мастерство как совокупность следующих компонентов профессиональной деятельности: психолого-педагогические знания, педагогическая требовательность к себе и учащимся, педагогический такт.

Важными составляющими культуры педагогической деятельности, обуславливающими уровень профессионализма можно выделить следующие: интеллигентность как качественная характеристика личности и духовно-нравственная направленность социально-педагогической деятельности; высокий интеллект; педагогическая направленность жизненных интересов и потребностей; человечность, трактуемая в этике и философии термином «гуманизм», позитивная ориентация на процесс коммуникации, общения в сочетании с педагогическим тактом; широкий кругозор и способность к творчеству [2, С. 54]. Перечень можно было бы продолжить, но в рамках обозначенной проблемы выделенные критерии представляются наиболее значимыми, точнее, базовыми, на которых формируются и которыми обуславливаются все остальные, составляющие профессиограмму педагогической деятельности по её различным направлениям. Очень важны в профессии педагога и такие качества и способности, как: хорошая память во всех её видах и типах (вербальная, невербальная, эмоциональная и. т.д.),

грамотная речь и хорошо поставленный голос; высокая культура поведения; эрудиция; толерантность; выразительность и чувство такта.

Помимо перечисленных качеств, педагогу необходимо укреплять и развивать свой голос, так как это неотъемлемая и основная часть его профессии и педагогического мастерства. Учитель, прежде всего, должен быть еще и прекрасным оратором, которого интересно слушать. Он должен правильно подбирать интонацию и тембр своего голоса, чтобы акцентировать внимание учеников на необходимом материале. Быть интересным собеседником, уметь владеть интонационной выразительностью.

Все перечисленные качества достигаются и вырабатываются постоянной работой над собой, самосовершенствованием. Известно, что у А.С. Пушкина словарный запас составлял 21290 слов, по сравнению с современным человеком это в два раза больше [1]. У современного человека словарный запас составляет около 10-12 тысяч слов, а в некоторых случаях – 300-500 слов [1].

Таким образом, культура труда педагога выступает той базовой основой, на которой формируются и развиваются профессиональные умения и навыки учителя. Во многом овладение культурными нормами и ценностями учителя определяет нравственные принципы построения и осуществления профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Активный и пассивный словарный запас [Электронный ресурс] // URL: <http://www.forum.mista.ru/topic.php?id=498631&page=1> (дата обращения: 12.01.2016), <http://poliglotty.net/slova/> (дата обращения: 12.01.2016).
2. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. – М., 2008.
3. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. – М., 1997.

СОВРЕМЕННОЕ МЕДИАПРОСТРАНСТВО И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

Антонов П.В., Лукасова А.С.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

История создания письменности от самых первых источников (рисунок, пиктограмма, иероглиф, алфавит) до информационных технологий (интернет, электронные книги, мобильные гаджеты) позволяют определить то, что современный мир достиг информационного прорыва. Это проявляется в процессе быстрого внедрения в повседневную жизнь передовых технологий, которые открывают большие возможности в получении обработки и передачи информации; в формировании новой социальной реальности в виде своеобразного пространства, влияющего на сознание и представление о жизни поколений людей. Это актуализирует проблему осмысления пространства современного человека.

В социологической науке существуют определенный подход к пониманию пространства, основоположником которого является французский социолог Эмиль Дюркгейм, заложивший традицию аналитического дуализма. По его мнению, социальное пространство имеет противоречие, выраженное в том, что общество обладает собственной природой, и предъявляет совсем иные требования, нежели те, что предполагаются природой индивида [1, С. 133]. Данное противоречие можно разрешить только через полное взаимодействие человека и общества. В современном мире это взаимодействие происходит при помощи медиапространства как специальной информационной среды.

В процессе исследования компонентов и структуры источников информации уже в 90-е годы XX века появляется понятие «информационное пространство», а десятилетие спустя – «медиапространство» [5, С. 1]. Но если первое – имеет описание его характеристик, что изложено в научных работах, то второе понятие еще не имеет интерпретации и формируется в результате «терминологической стихийности». Данное обстоятельство можно подтвердить при введении понятия в поисковую интернет-систему. На запрос «медиапространство» выдается огромное количество ссылок. При этом в качестве отдельной дефиниции «медиапространство» не содержится ни в специализированном словарном издании, ни в новейших словарях по социологии, философии, культурологии. Это связано с тем, что медиапространство как таковое является составляющей огромного информационного пространства.

В неоформленном значении под медиапространством понимается все поле возможности использования потоков информации, значимых для большинства людей [2, С. 6]. Они возникают через средства массовой информации (СМИ), позволяющие: получить, хранить, преобразовывать, а главное распространять сведения о событиях и явлениях окружающей действительности для неограниченного круга лиц. Данный факт не может не приниматься во внимание при подготовке педагогов.

Открытая образовательная среда, позволяющая внедрять в процесс обучения новые информационные интернет-ресурсы, интерактивное и мультимедийное оборудование, характеризуется определенным информационным пространством как структурным компонентом данной (образовательной) среды.

Новое поколение обучающихся, как представителей информационного общества, привыкло находить необходимую информацию при помощи ИКТ. Поэтому становится ясной чрезвычайная необходимость использования педагогом данных технологий в своей практической деятельности. Это предоставляют новые возможности педагогу. А именно:

- применение компьютерного моделирования при изучении нового материала;
- использование интерактивных способов обучения;
- формирование современных средств общения;
- создание анимационных фильмов;

- демонстрация видеороликов и других наглядных материалов.

Данные возможности способствуют развитию тех навыков и умений учащихся, которые диктует современное общество, обуславливают развитие соответствующих компетенций педагога [3, С. 89]. Такие компетенции достаточно широко поддерживаются информационной средой, представленной в глобальной сети интернет. Здесь можно быстро и без труда найти необходимую информацию: проекты, тренинги, игры, программы, учебные пособия и многое другое. Критический отбор необходимого материала, выработка навыков в поиске достоверной информации дополняет содержание урока и способствует расширению возможностей для личного профессионального роста педагога.

Одной из проблем, решение которой требует компетентного подхода педагогов в области управления информационным пространством, является использование СМИ информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), и создание такого медиапространства, которое оказывает негативное влияние на представителей подрастающего поколения современной России. Кроме этого внедрение ИКТ в обучение при неразумном их использовании отрицательно влияет на психику и здоровье учащихся. Немецкий ученый Х.Г. Рольф называет следующие негативные факторы компьютерного обучения:

- опасность подавления межличностного общения, так как общение с компьютером снижает количество и качество личных контактов, что может нанести вред эмоциональному воспитанию;
- усиление социального неравенства, так как приобретение дорогостоящей техники доступно не всем;
- опасность снижения роли устной и письменной речи, так как в новых технологиях во многом преобладает звук и изображение;
- ослабление способностей к самостоятельному творческому мышлению, так как для компьютерных обучающих программ свойственна так называемая «дигитализация» – приспособление мышления человека к определенным правилам и моделям, ориентация на формальные логические структуры, замена многозначности на формальную однозначность, на реализацию операций, имеющих ясные условия и предполагающих только один вывод;
- отсутствие прямого исследования действительности, так как ученик получает знания, опосредованные сознанием разработчиков программ;
- пассивность усвоения информации, так как у создателей программ есть стремление сделать свой материал простым и нетрудоемким;
- опасность снижения социализации человека, т.е. резкое уменьшение времени пребывания среди других людей и общения с ними, посещения общественных и культурных мероприятий, музеев, театров [4].

Таким образом, освоение и развитие ИКТ-компетентности актуализируют вопросы профессионального отношения педагогов к медиапространству, решение которых зависит от разработанных программ, методик и требований и от самой личности педагога. Готовность освоить и получить новые знания не

только в области компьютерных технологий, но и в личностном общении с учащимися, определяет дальнейшее развитие информационной среды в образовательном процессе и его эффективность.

Список литературы:

1. Дюркгейм Э. Дуализм человеческой природы и его социальные условия // Социологическое обозрение. – 2003. – Т. 12. – №2.
2. Зубанова Л.Б. Современное медиапространство: подходы к пониманию и принципы интерпретации // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2008. – № 2 (14). – С.6-17.
3. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. – М., 2012.
4. Информатизация образовательной среды школы [Электронный ресурс] // URL:<http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2013/03/29/doklad-na-temu-informatizatsiya> (дата обращения 21.03.2016).
5. Юдина Е.Н. Развитие медиапространства современной России (на примере телевидения): Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – М., 2008.

КАТЕГОРИЯ «СПРАВЕДЛИВОСТИ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Михайлова А.С.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: д. филос. н., проф. Тренина Л. А.

Статья посвящена философскому осмыслению категории «справедливость», которая обозначает особый феномен профессиональной деятельности учителя, и формам его проявления в педагогическом процессе. В данной работе затрагиваются проблемы нивелирования границ между понятиями «справедливость» и «жестокость», формирования восприятия справедливости как строгости и необходимости определения четкого понимания проявления справедливости в действиях учителя. Проблема осознания справедливости как добродетели в профессиональной деятельности учителя чрезвычайно актуальна в последние годы. Все чаще в заголовках газет, трансляциях телевизионных передач и других СМИ мы наблюдаем примеры выявления жестокого обращения учителей над учениками, которые пропагандируются как необходимые меры для достижения различных целей образовательного процесса. В данной ситуации возникает противоречие между теми оппонентами, кто отождествляют жестокость со справедливостью, и теми, кто выступает за искоренение всякого рода антигуманных инцидентов, считая их садистскими.

Существует ряд причин объективного и субъективного характера проявления жестокости со стороны учителей. Одной из них является фрустрация. Фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, тщетное ожидание) – психическое состояние, вызванное

неуспехом в удовлетворении потребности, желания [4]. Другими словами, фрустрация есть негативное психическое состояние личности, возникающее в ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям. Уровень фрустрации зависит от функционального состояния личности, попавшей во фрустрационную ситуацию, а также от наличествующих устойчивых форм эмоционального реагирования человека на жизненные трудности, возможно вызванные довольно жесткими объективными обстоятельствами. Следовательно, в этом состоянии человек способен предпринимать различные действия, чтобы преодолеть, убрать преграду, иногда даже уничтожить ее с помощью насилия. В случае с учителями, она может проявляться в направлении устранения беспорядка дисциплины в классе. Когда преподаватель не в состоянии методически, в рамках педагогической этики, создать рабочую атмосферу в классе. В результате он прибегает к самым разнообразным мерам достижения ее формирования: от двойки в журнале до оскорблений. Со стороны учителя кажется справедливым «наказать» детей за непослушание, но, с другой стороны, это неприемлемо в рамках этики и педагогического устава.

Другой причиной жестокого обращения с учениками может выступать психотип педагога. Всем известно, что Гиппократом была создана самая распространенная классификация психотипов человека [5]: сангвиник, флегматик, холерик и меланхолик. Следовательно, разный психотип педагога поступает в разных педагогических ситуациях неодинаково. Так, например: если педагог попросит учеников сдать тетради на проверку, и у одного из учащихся не окажется домашней работы, то педагог-холерик может прийти в гнев. Невыполнение домашней работы способствует у него представлению о том, что ученик либо ленится, либо не проявляет достаточное уважение к нему и предмету, и по этой причине поставит не только два, но и отчитает при всем классе, зачастую не выяснив причины невыполнения. Тогда, как педагог-сангвиник, в первую очередь, узнает, каков мотив отсутствия задания, и уже, исходя из ответа, примет соответствующие действия. Здесь

есть две стороны ситуации. Со стороны педагога-холерика будет справедливо поставить неудовлетворительную оценку, так как первая задача обучающихся выполнять требования педагога. При этом необходимо отметить то, что «двойка» является не только справедливым «наказанием», но и стимулом к выполнению домашней работы. Но жестокостью с его стороны будет равнодушие к причине невыполнения задания, проявление гнева и отчет ученика при всем классе.

А проявление справедливости со стороны педагога-сангвиника есть неравнодушие к причине невыполнения домашней работы. Но жестокостью может послужить чрезмерная лояльность, так как учитель, «простив» ученика, может спровоцировать других учащихся к невыполнению домашнего задания.

Следующей причиной проявления жестокости в действиях педагога может быть эмоциональное выгорание педагога – состояние физического, эмоционального, умственного истощения; это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в

ответ на психотравмирующие воздействия [3]. В состоянии эмоционального выгорания человек может ощущать такие симптомы, как: раздражительность, отсутствие желаний, расстройство сна (когда человек не может заснуть, либо, наоборот, спит очень продолжительное время), снижение мотивации, т.е. чувствует себя в целом преимущественно некомфортно, поэтому могут проявляться депрессивные симптомы. Из этого следует, что педагог в таком состоянии не всегда может принимать справедливые решения, и дети просто-напросто попадают под «горячую руку». Так, например плохое настроение или самочувствие (как физическое, так и психическое), совпадающие с отсутствием дисциплины в классе, могут довести педагога до полной потери контроля над собой. Учитель начинает срывать на детей, кричать, употреблять ненормативную лексику, и порой даже применять насилие над учениками. В данном случае проявлением жестокости выступают: эмоциональное давление и неумение сдерживать свои эмоции. В такой ситуации необходимо как можно раньше принять меры по восстановлению психического здоровья педагога. Одним из вариантов может быть отпуск, или консультация у психолога.

Порой сами учащиеся провоцируют учителей. В классе никогда не бывает «одинаковых» детей [1]. И, почти во всех ученических коллективах, присутствуют особо трудные. Их непослушание, агрессия, неуважение и т.д. может вызвать ответную реакцию у педагога. Например, во время драки один ученик начал душить другого. Чтобы привести в чувства инициатора драки, учителю пришлось дать ребенку пощечину. В данном случае применение силы по отношению к ребенку нельзя считать жестокостью (злом). К тому же педагог, возможно, своим поступком спас жизнь другому ученику. Но здесь проявляется жестокость со стороны ученика – инициатора драки (в этом случае необходимо провести беседу с ним и его родителями).

Обобщая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы: Справедливость: а) проявляется исключительно из добрых побуждений; б) направлена на поиск истинности и правдивости; в) подчеркивает честность в действиях педагога. Жестокость: а) проявляется из злых побуждений; б) несет за собой беспощадность и безжалостность в действиях; в) приводит к необдуманным решениям.

Подводя итог данной статьи, хотелось бы сказать, что справедливость подчеркивает соответствие между достоинствами людей, их общественным признанием и их правами и обязанностями. В профессиональной деятельности учителя справедливость есть способность быть объективным в отношении к любому ученику, в умении признавать права каждого на уважение его личности и достоинства. В.А. Сухомлинский писал: «Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка». Т.е. этическая категория «справедливость» должна характеризовать необходимое личностное и профессиональное качество учителя [2]. Она всегда основана на любви и уважении к воспитанникам, абстрагирована от личностных симпатий и

антипатий (по крайней мере, личная симпатия учителя не должна влиять на успеваемость учеников и психологическую атмосферу в классе). Справедливое отношение к ученикам способствует их становлению как личностей. Профессия «учитель» является одной из самых сложных и ответственных. И чтобы стать «настоящим педагогом» необходимы не только высокий уровень знаний, но и личностные качества. Ведь именно от действий учителей, порой зависит то, какие моральные ценности и чувства формируются у учеников. В связи с этим можно привести слова В. Немерцалова: «...Учитель бывает придирчив и строг, / И часто тебя «достаёт», / Но каждый Учитель – немножечко Бог, / Который тебя создаёт».

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – Екатеринбург, 2012.
2. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. – М., 2012.
3. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. – СПб., 2015.
4. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. – СПб., 2011.
5. Троцкий А.Р. Психология. – Ульяновск, 2011.

ЛЮБОВЬ К ДЕТАМ КАК НРАВСТВЕННОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА

Некрасова А.Е., Плыгунова А.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: д. филос. н., проф. Тренина Л.А.

Любовь – высшее нравственно-эстетическое чувство, оно означает сильную душевную привязанность и бескорыстное стремление к другому человеку[1]. «Любовь» – многогранное понятие, включающее в себя любовь к родителям, детям, Родине, человеку противоположного пола, любовь к ближнему. Особое внимание мы бы хотели уделить такому виду любви, как любовь к детям со стороны педагога. Если педагог любит в ребенке чужое дитя, то такая любовь возвышает учителя над своей личностью.

Ш.А. Амонашвили, советский педагог и психолог, говорил, что учительская, педагогическая любовь более утончённая форма Любви, чем, скажем, родительская Любовь. Она требует для своего проявления огромных душевных усилий и мудрости сердца.

Многие философы и педагогики-классики, стоявшие у истоков гуманной педагогики, такие как Платон, Конфуций, Сухомлинский и другие, размышляя о том, как воспитать духовно богатого человека, полезного для общества, были солидарны в одном – самое главное, ребенка нужно любить. Однако, как показывает практика, сегодня большинство учителей не считают необходимым любить детей – своих учеников, так как для них, как для педагогов, основной задачей, по их мнению, является только обучение, выдача определенного

объема информации и этого достаточно, а проблемы духовно-нравственного воспитания должны решаться вне учебного заведения и государственными органами. Помимо этого в последнее время в средствах массовой информации достаточно часто стали обнародоваться истории о неэтичном поведении учителей, что формирует крайне негативное отношение со стороны общества в целом к профессии учителя. В такой ситуации только нравственные устои и профессиональная этика учителя позволят поднять престиж профессии учителя.

В профессиональном кодексе учителя должно быть заложено такое качество, как любовь к детям, любовь к своему труду, так как именно оно отличает настоящего учителя от транслятора новых знаний. Сегодня молодому педагогу, воспитывающему юное поколение в эпоху доминирования потребительства и материальных ценностей, недостаточно освоить только методику преподавания и научиться применять современные технологии, ему необходимо понять и принять то, чтобы воспитать нравственных личностей для будущего страны, их надо любить. Учитель должен заботиться, уважать и всячески оберегать учеников негативного воздействия окружения.

Мы исследовали данную проблему через реализацию проекта, целью которого являлось определение содержания понятия «любовь к детям» и уровень его сформированности у студентов педагогического института и работающих учителей школ.

Объектом исследования выступали профессиональные компетенции и личностные качества современных учителей и студентов педагогического вуза, а предметом исследования – такое личностное качество как любовь к детям.

Понятие любви в гуманитарных науках многозначно. Специфическим содержанием понятия являются качества самоотверженности, самоотдачи, духовной близости. Эти характеристики любви по-разному выражены философами, психологами и педагогами. Рассмотрим некоторые из них. «Согласие между учителем и учеником, лёгкость учения и возможность для ученика думать самому и составляют то, что зовётся умелым наставничеством...» (Конфуций) [3].

В.А. Сухомлинский, выдающийся советский педагог-новатор, писал о том, что необходимо возлюбить Ребёнка. Возлюбить его сильнее, чем самого себя. Уверовать, что Ребёнок чище, лучше, честнее, талантливее тебя. Всего себя необходимо отдавать детям. И только тогда сможешь именоваться Учителем.

Практическая этика подчеркивает, что личность учителя становится не только примером для подражания, но основным стимулом пробуждения альтруистических качеств души детей. Любовь – одна из главных характеристик, способствующих развитию ребенка, становлению его как личности, социализации его в обществе.

Обобщив множество определений любви, мы сделали вывод о том, что любовь к детям характеризуется не только на эмоциональном уровне, но и в практической деятельности, в осознании учителем того, что он является примером, в постоянном его самосовершенствовании, в заботе, самоотдаче и чуткости. «Любовь к детям» – это нравственно-эмоциональное чувство,

которое проявляется на уровне эмоций и нравственных отношений в виде уважения, доверия, самоотдачи, доброты, справедливости, эмпатии, сострадания. Каков уровень сформированности данных качеств у работающих учителей и студентов педагогического института как будущих учителей и стал предметом нашего внимания.

Респондентами стали студенты первого и второго курса психолого-педагогического факультета, факультета искусств ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в количестве 115 человек, а также учителя МКОУ СОШ №2 с. Бешпагир в количестве 30 человек. Результаты анкеты заставили нас испытать разные чувства: гордость за будущих коллег, удивление и негодование.

Из 60 первокурсников 100% ответили, что любят детей (последующими вопросами мы проверяли достоверность этих результатов), но 6 человек не считают профессию своим призванием. Также в правдивости результатов первого вопроса заставляет усомниться то, что на вопрос о том, как отреагировал бы учитель, если бы ребенок не захотел выполнять задание, 30 респондентов продемонстрировали явную агрессию, они не стали бы разговаривать с ребенком, а начали бы ругаться или заставлять ученика делать задания. Для 2-х студентов основная задача учителя - добиться успеха в профессии. 12 человек не ответили на вопрос о том, как бы они поступили в конфликтной ситуации между учениками. Все эти нюансы дают четко понять, что примерно у 30% опрошенных первокурсников не сформировано понятие «любовь к детям», остальные четко представляют для чего они пришли в этот вуз и готовы отдавать себя детям.

Результаты опроса второкурсников отличаются от результатов первокурсников. Из 40 респондентов все любят детей, готовы помогать им, объяснять, когда что-то не понятно, считают, что если у ребенка что-то не выходит, то нужно с ним поговорить, помочь, подбодрить. Для многих понятие «любовь к детям» – это отдавать им себя, заботиться, уважать, но 5 человек ответили весьма неоднозначно, для них любовь к детям – это хорошее отношение, то есть их не бить. 30% опрошенных не считают профессию своим призванием, а 17% респондентов агрессивно отреагируют, если ученик не захочет выполнять задание.

Иные результаты были получены при опросе студентов факультета искусств. Не все опрошенные нами студенты этого факультета смогли ответить на вопрос, любят ли они детей. Ровно половина респондентов не считают профессию своим призванием, они бы предпочли «быть просто художниками», а в институт поступили, потому что «маме нужна была корочка»; при этом 12,5% растеряются, если ребенку станет плохо, 37,5% не знают что такое «любовь к детям», 12,5% не знают, что делать, если возникнет конфликт среди учеников. В связи с этим встает проблема профессионализма будущих учителей.

Проанализировав результаты опроса учителей МКОУ СОШ №2 с. Бешпагир, мы выяснили, что 100 % опрошенных ответили, что любят детей. Но 27% респондентов не считают профессию педагога своим призванием. Большинство

учителей считают, что понятие «любовь к детям» подразумевает уважительное отношение к ребенку, проявление доброты, заботы, принятие ребенка со всеми его недостатками. Эту позицию респонденты подтверждают в последующих вопросах, где теоретический уровень знаний, подтверждается на уровне деятельности. Учителя готовы слушать детей, помогать им в проблемах, точно знают, что делать в конфликтных ситуациях; знают о сильных сторонах своих учеников. Таким образом, работающие учителя, несмотря на то, что не все считают профессию призванием, хорошо относятся к детям и о них точно можно сказать, что эти люди любят детей.

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем сделать следующие выводы. Большинство студентов СГПИ пришли в институт по призванию, они любят детей и готовы с ними работать. Студенты психолого-педагогического факультета больше готовы к работе в школе, нежели студенты факультета искусств. А уже работающие в школе учителя знают, что такое любовь к детям, умеют с ними работать и точно не растеряются в конфликтной и неожиданной ситуации.

Мы считаем, что необходимо ввести учебную практику на первом курсе обучения в педагогическом вузе, чтобы студенты могли понять с самого начала своего обучения, является ли педагогика их призванием или нет, чтобы могли адекватно оценить свои силы. Для учителя крайне важно отдавать себя детям, заботиться о них, любить и уважать, ведь, как говорил В.А. Сухомлинский, педагог без любви к ребенку – все равно, что певец без голоса, музыкант без слуха, живописец без чувства цвета.

Список литературы:

1. Бим-Бад Б. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2009.
2. Кон И.С. Словарь по этике. – М., 1989.
3. Мастер-класс «Любовь к детям как вершина педагогической культуры» [Электронный ресурс] // URL: <http://ligaculture.perm.ru/post/item216-master-klass-lyubov-k-detyam-kak-vershina-pedagogicheskoy-kultury-.html> (дата обращения: 15.03.2016).
4. Шевченко Л.Л. Учитель. Педагогические условия воспитания нравственной культуры в учебно-воспитательном процессе вуза. Монография. – М. 2010.

ПРОБЛЕМА «СВОБОДЫ» И «ОТВЕТСТВЕННОСТИ» ЛИЧНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Э. ФРОММА: ФИЛОСОФСКО- КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Пшеничная Р.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. филос. н., доц. Чуприна А.А.

Нет такого человека, который не задавался бы вопросом свободы. Сегодня актуальность проблемы свободы личности обуславливается изменением

традиционных установок и ценностей как на уровне общественного, так и на уровне индивидуального сознания. Свобода волновала людей на протяжении многих веков. Свобода – многогранное явление, вбирающее в себя множество сторон рассмотрения и понимания этого понятия: свобода действий, свобода выбора, свобода слова и т.д. Если говорить об этико-философской трактовке данного понятия, то моральная свобода понимается как «ценность, к достижению которой человек стремится, и обладание которой есть для него высшее благо и одновременно условие проявления его нравственности» [3]. Проблему свободы рассматривали представители различных философских школ и направлений от древности до современности: стоицизма, марксизма, экзистенциализма и др.

Целью настоящей работы является философское осмысление проблемы «свободы» и «ответственности» в преломлении к современным ценностным ориентациям человека через взгляды представителя гуманистического направления в философии Эриха Фромма, жившего в двадцатом веке. Его взгляды сегодня особенно актуальны по причине кардинальной переоценки ценностей современным человеком, обществом и человечеством, что порождает нетрадиционные проблемы экзистенциального содержания. Социально-философские взгляды Э. Фромма критически анализируют современное западное общество, изобличая противоречия, негативно влияющие на экзистенциальные константы человека и его бытие.

В рамках философско-культурологического анализа проблемы «свободы» человека обозначим психологическую интерпретацию базовой ценности человека – любви, поскольку философией она относится к метаценности, высшей духовной ценности. Именно на этой способности человека, как разумного существа высшего порядка в цепи эволюции, формируются духовно-нравственные качества, одними из которых являются свобода и ответственность.

В центре внимания Э. Фромма – проблема противоречивости человеческого существования, понимаемая не как субъективно-личностная деятельность, а как онтологический факт. Различая авторитарное и гуманистическое сознание, эксплуататорский и рецептивный (послушный) типы характера, обладание и бытие как способы жизнедеятельности индивида, экзистенциальное и историческое существование человека, философ выделяет негативную «свободу «от» и позитивную «свободу «для» в процессе развития личности [1].

Проблема свободы – одна из важнейших тем его произведений, в которых затрагиваются различные стороны её проявления. Возьмём для примера его работу «Искусство любить», которая вышла в 1956 году. Здесь Фромм рассматривает любовь «здоровую», плодотворную и противоположную ей неплодотворную любовь. Рассуждая о свободе в отношениях двух людей, философ отмечает, что в «нездоровой» любви, проявляются агрессивные и эгоистические тенденции, благодаря которым человек расширяет сферу своего воздействия на другого, как бы поглощая индивидуальность своего партнёра, а человек послушного типа теряет свою личность, «отдавая» её более сильному партнеру. В любом из этих случаев имеет место неполноценность отношений, а значит, человек не ощущает свободу

своей личности, пребывая в губительном и разрушительном для обоих симбиозе. Исходя из этого можно предположить, что данная проблема выходит за границы индивидуально-личностного развития и проявляет себя в обществе, оказывая неоднозначное влияние на отношения людей.

Гармония, согласно Фромму, это единство двух индивидуальностей, которые, вместе с тем, различны: люди не теряют себя и сохраняют своё «я», при этом образуя единое целое. Не случайно философ выделяет подлинной ценностью человека способность любить, потому что именно любовь служит главным критерием бытия нравственно здоровой и совершенной личности, дает ответ на проблему человеческого существования. Значение этой способности для личности возрастает по мере того, как происходит изменение структуры характера человека, в результате чего уважение к людям, чувство идентичности, потребность во взаимодействии с миром, заинтересованность и единение с ним становятся доминирующими для человека, способствуя переходу от эгоизма к альтруизму, от обладания к бытию [2].

Обратимся теперь к ранней его работе – «Бегство от свободы», изданной в 1941 году. В ней Э. Фромм, проводя анализ таких исторических периодов, как Средневековье и Реформация, размышляет о том, как фашизм обрёл популярность, какие механизмы бегства от свободы человек использует и, самое главное, почему же человек бежит от, казалось бы, столь желанной свободы. Конец Средневековья с его жёсткой социальной структурой и последующий переход к капиталистической системе не сделали человека счастливее, считает Фромм. Индивид стал одинок, поскольку лишился принадлежности к той общности, что была у него раньше, чёткая регламентация социального положения и деятельности давала человеку чувство уверенности. С возникновением капитализма «человек продаёт не только товары, он продаёт самого себя и ощущает себя товаром» как со всяким другим товаром – рынок решает, сколько стоят те или иные человеческие качества, и даже определяет само их существование» [1, С. 18]. Человек лишается уверенности, ощущает – пусть и бессознательно, по большей части – своё одиночество и бессилие, чувствует себя маленьким винтиком в огромной капиталистической машине, и это заставляет его бежать от свободы. И поэтому, заключает Фромм, «религия и национализм, как и любые обычаи, любые предрассудки – даже самые нелепые и унижительные, – спасают человека, если связывают его с другими людьми, от самого страшного – изоляции» [1, С. 22]. Сама мысль о том, что свобода может быть явлением негативным, что человек может отказываться, даже бежать от свободы, кажется абсурдной. В истории есть множество примеров того, как люди боролись с угнетением, желая обрести столь желанную возможность поступать по-своему, а не действовать под чью-то диктовку. Но что мы видим сейчас? Множество сект, куда приходят люди, ощущающие своё одиночество, разочарованные в жизни и собственных способностях, которые находят успокоение в идее, какой бы деструктивной она не была. Саморазрушение путём вредных привычек, которые позволяют притупить ощущение страха и безысходности. Тех или иных проявлений

бегства от истинной свободы великое множество. Получается, что состояние стресса человека есть результат нехватки любви в душе, и соответственно, недостаток свободы. Можно сделать вывод, что человек, как существо нравственное, должен постоянно находиться в режиме любви, это состояние должно стать основным его качеством и потребностью.

Прав ли был Эрих Фромм, говоря, что последствия свободы не оправдали ожиданий людей? Вполне. Но смогут ли люди отказаться от разрушения других людей и своей собственной личности, обрести творческую гармонию с миром и преодолеть чувства одиночества и бессилия – вопрос большого количества времени.

Таким образом, осмысление проблемы свободы и ответственности личности в произведениях Фромма сопряжено с анализом искусства любви и способностью человека к проявлению этого высшего чувства. Именно любовь, понимаемая как высшая духовная ценность, выступает категорическим императивом нравственности человека. И вместе с тем, она есть индикатор его социальной готовности и открытости миру и людям.

Список литературы:

1. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 2015.
2. Эрих Фромм и его философия любви [Электронный ресурс] // URL: http://www.0zd.ru/filosofiya/erix_fromm_i_ego_filosofiya_lyubvi.html (дата обращения: 23.01.2016).
3. Этика. Категории. Свобода. Воля [Электронный ресурс] // URL: <http://etika-education.ru/shpory-po-etike-kategoriya-etiki-svoboda-volya.html> (дата обращения: 17.01.2016).

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА: ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ

Худолей Ю.Ю.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. филос. н., доц. Чуприна А.А.

Проблема гармоничной личности и дисгармоничного общества существовала всегда. В последнее время предупреждения западноевропейских ученых второй половины XX века – Ю. Хабермаса, Э. Гидденса, У. Бека, Э. Тоффлера и др. – относительно трансформации экзистенциальных констант человека, которые составляют основы его духовно-нравственного состояния в условиях «постмодернистского» информационного общества, сбываются.

Современными учеными исследуются проблемы соотношения степени согласованности интересов человека и общества в условиях «модерна» и «постмодерна» с целью поиска «альтернативных путей развития незападных обществ» и делается вывод о «безальтернативности теории модернизации в современной социально-философской науке» [2].

Целью настоящей работы является осмысление специфики экзистенциальных проблем современного человека в плане его самоосуществления и реализации духовно-нравственных качеств в условиях современного постмодернистского общества.

Давно известно, что человеческой природе свойственно действовать согласно собственным убеждениям вопреки здравому смыслу, а порой даже и безнравственно. Пожалуй, это одна из самых отрицательных сторон людской самобытности, которая так стремительно прогрессирует и развивается по пути социальной девиации. Но с учетом современных объективных условий бытия и самоощущения человека в нем, целесообразно проанализировать мотивы, движущие общественным разумом, выявить наличие причинно-следственных связей, обуславливающих истинные мотивы того или иного поступка.

Вопросы морального состояния общества и степени нравственного развития человеческого сознания всегда представляли огромный интерес для такой плюралистической системы познания мира, как философия. Во время подобного рода переосмысления проблем, касающихся обывательского стечения обстоятельств, общество по объективным факторам своего бытия невольно становится заложником нравственного мира ценностей, смыслов, норм, привычек, которые в совокупности своей представляет биполярное соотношение положительных и отрицательных качеств в человеке. Разумеется, под воздействием вышеуказанных факторов человек, наделенный неоспоримым правом выбора и возможностью быть тем, кем он хочет являться, достигает эффекта эмоционально-волевого воздействия, в результате которого и выявляется его истинная экзистенциальная сущность, то есть такая сущность, которая сформировалась в сознании человека еще задолго до того, как на нее успели повлиять прочие внешние факторы нашего, далеко не совершенного в духовно-нравственном отношении мира.

Основоположник философии экзистенциализма датский философ С. Кьеркегор подчеркивает, что именно отчаяние, овладевающее человеческой природой, формирует в его сознании степень тревожности и обреченности. А один из принципов экзистенциализма, прежде всего, указывая на значимость человеческой воли, гласит, что «существование человека включает в себя ответственность: не только за себя, но и за окружающих» [3]. Основной проблемой философских изысканий Кьеркегора обозначено единичное, внутреннее, временное существование человека – экзистенция. При этом философ выделяет три способа и три соответствующих им принципа существования человека в мире: «эстетический (наслаждение), этический (долг) и религиозный (вера)» [3]. Акцентируя внимание на негативных сторонах человеческой природы (страх, отчаяние), в своих произведениях философ показывает роль и значение свободного выбора на пути к вере, которую мыслитель рассматривает как высший способ существования человека в мире. По мнению философа, понята субъективность и есть действительность. Кьеркегор убедительно доказывает, что подобную экзистенциальную действительность нельзя знать – в ней можно только быть. Оппонируя классической рациональной философии, мыслитель уверяет в том, что

предметом философии должен стать единичный, уникальный неповторимый субъект и поэтому экзистенциальная истина исключает всеобщность. Не в этом ли состоит извечный конфликт гармоничной личности и дисгармоничного общества, так значимо ощущаемый в условиях современности, когда фактически оказываются размытыми и никак не определяются моральные и нравственные установки общества? В таких условиях господствует плюрализм общественных интересов с одновременным смещением общечеловеческих фундаментальных ценностей, что и порождает проблемы духовно-нравственного плана.

Для осмысления сути обозначенной проблемы обратимся к теории ещё одного представителя философии экзистенциализма – Альбера Камю, наиболее ёмко и правдиво раскрывающего суть данной проблемы в своей философской повести «Падение». Философ сквозь призму мировоззрения главного героя Жана-Батиста Кламанса рисует образ эгоистичного, опустошенного и напрочь лишённого светлых побуждений общества. Пытаясь подчеркнуть абсурдность жизненного бытия, он в очередной раз указывает на безнадежность духовного и физического мира, где человек упивается саморазрушительной свободой и перманентным желанием потреблять удовольствия, при этом ничего не отдавая взамен. Камю создает прототип высокомерного претенциозного человека, по большому счету заикливающего лишь только на собственной персоне, абсолютно не готового расставаться с чувством своей значимости и личной выгоды ради спасения ближнего. Единственное, что может оправдать главного героя – это его природная способность быть честным не только с самим собой, но и с нами. Данная констатация факта говорит о том, что фатальный исход в рамках подобного поведения той или иной социальной общности слишком очевиден и неизбежен.

Таким образом, для интерпретации глубинных признаков экзистенции в аксиологическом аспекте Альбер Камю достаточно прагматично излагает свою концепцию, используя семантический и парадигматический подходы. Философ отмечает, что «на самом деле человека делает человеком в большей степени то, о чем он умалчивает, нежели то, о чем говорит» [1].

В мире существующего между людьми неравенства уже давным-давно укоренились ментальные стереотипы мышления, которые посредством навязчивых и, возможно, почти несуществующих акцидентов изолируют человека от возможности быть уникальным в своем поведении. И именно это освобождает его от полной или частичной ответственности, как за себя, так и за других людей. Человек становится узником собственных страхов и опасений только из-за того, что боится оказаться непонятым и отвергнутым. Следовательно, социальное существо, наделенное расчетливостью и корыстолюбием, не готово рисковать самим собой, чтобы в любую минуту просто оказаться эталонным образцом высшего гуманизма. Человек попросту теряет патетическую специфичность своего отношения к жизни, что без всяких сомнений, делает его черствым, духовно обеднённым и нравственно беспомощным.

Если внимательно проанализировать тенденции поведения современного человека, то в них можно уловить эти характеристики. Понятно, что здесь срабатывают и объективные условия жизнедеятельности, задаваемые всем

общественным строем. Вместе с тем, не следует забывать, что главными экзистенциальными константами, определяющими духовно-нравственные качества человека и критерии общества, являются: разумность, воля, как основной компонент в структуре личности, культура и нравственность. Именно на эти критерии должно быть обращено основное внимание как общества, так и личности в современных условиях бытия.

Интересны по этому поводу воззрения М. Хайдеггера, который утверждал, что «равнодушие и бездумность тесно переплетаются с расчетливостью и хитроумием, опираясь исключительно на тактические методы сноровки»[4]. Однако отстраненность от реального положения дел никому не дает права вести себя безнравственно. По мнению Хайдеггера, философия ищет то, что есть сущее, а не эфемерное, бессодержательное и формальное, «... она существует в мелодии соответствия, настраивающегося на голос бытия сущего» [4].

В условиях неподлинного существования и философствования человек приходит в состояние «отчуждения», при котором он оказывается погруженным в диктующий его поведения мир вещей. Хайдеггер обозначает такое существование как «безличное», «ничто». Далее его размышления таковы: выдвинутое в «ничто» человеческое существо, благодаря открытости «ничто», приобщается к ускользящему «сущему», т.е. получает возможность постичь сущее. «Ничто» отсылает нас к «сущему», являясь условием возможности раскрытия «сущего». Наше любопытство по отношению к «ничто» порождает метафизику, которая обеспечивает выход познающего субъекта за пределы сущего» [4]. Человеку нравственному свойственно испытывать состояние заботы, которая рассматривается Хайдеггером как триединство моментов: «бытия в мире», «забегания вперед», «бытия при внутримировом сущем». Экзистенция человека заключена в его открытости для познания сущего [4]. Человеческое бытие постоянно заключает в себе самом новые возможности, что выступает условием и отличительным признаком от всякого вещественного бытия. Основным проявлением такой экзистенции является «забота», понимаемая философом как «забегание вперед». Структура «заботы» объединяет прошлое, настоящее и будущее, которые мыслитель трактует следующим образом: «прошлое выступает как заброшенность, настоящее как обреченность на порабощение вещами, а будущее – как воздействующий на нас «проект» [4]. И в зависимости от приоритета одного из этих элементов бытие может быть подлинным или неподлинным.

Таким образом, изучая особенности внутреннего психологизма, мы имеем возможность на экзистенциальном уровне не только познавать глубины человеческой души, но и понимать важные законы бытия, осмысливать механизмы взаимоотношения человека и общества, что имеет принципиальное значение для решения социальных проблем и духовно-нравственного воспитания личности. Отсюда с необходимостью следует вывод о том, что, руководствуясь субъективными представлениями, знаниями, не стоит делать слишком поспешные выводы о человеке, поскольку оценочная характеристика пользуется не только объективными истинами, но и относительными суждениями.

Список литературы:

1. Камю А. Падение [Электронный ресурс] // URL: <http://goldlit.ru/camus/160-padenie> (дата обращения: 21.01.2016).
2. Руденко М.Н. Теоретические подходы к проблеме модернизации [Электронный ресурс] // URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 27.01.2016).
3. Серен Кьеркегор и философия экзистенциализма [Электронный ресурс] // URL: <http://www.solecity.ru/philosophy/kierkegaard> (дата обращения: 23.10.2015).
4. Философия Мартина Хайдеггера [Электронный ресурс] // URL: <http://www.grandars.ru/college/filosofiya/filosofiya-haydeggera.html> (дата обращения: 27.01.2016).

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КАЧЕСТВ «МИЛОСЕРДИЯ» И «СОСТРАДАНИЯ» У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Варнавская Л.Г.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: д. филос. н., проф. Тренина Л.А.

Проблема нравственного развития личности подрастающего поколения играет главную роль в системе педагогического знания. Это связано с тем, что смысл работы педагогов составляет становление личности ребенка, воспитание высших моральных ценностей, формирование у него «доброго начала», исходя из признания того, что добрые поступки – источник жизни, а милосердие всегда находилось выше закона. Чтобы учитель смог развивать добродетель у своих учеников, ему необходимо обладать многими нравственными качествами, в том числе патриотизмом, благожелательностью, человеколюбием, добросердечностью, отзывчивостью и другими.

Объектом нашего изучения является феномен профессии учителя и его личностные качества. Предметом при этом выступают такие личностные качества учителя, как милосердие и сострадание. Мы поставили перед собой цели – определить уровень сформированности данных качеств у студентов педагогического вуза и у учителей.

Обратимся к истории и сущности анализируемых понятий. Стоит заметить, что люди стали нуждаться в милосердии со стороны других людей ещё со времен возникновения первобытных общин, когда возникала необходимость помогать слабым и беззащитным людям. В Древнем Египте на основе сострадания возникали сообщества каменнистов, в которых люди помогали ослабевшим или заболевшим.

Идеи милосердия и сострадания прослеживаются в учениях Будды. В свою очередь этой проблеме много внимания уделял Конфуций: «Истинное милосердие – это желание приносить пользу другим людям, не думая о вознаграждении». В Древней Руси добродетель, сострадание и милосердие, так же проявлялось как

покровительство сильного слабому. Это неоднократно подтверждает христианская этика монастырской жизни и осмысливается Феодосием Печерским.

В литературе многие поэты и писатели давали собственные определения данным феноменам, но мы рассмотрим трактовку, которую давал Лев Николаевич Толстой. Писатель считал, что милосердие состоит не столько в вещественной помощи, сколько в духовной поддержке ближнего. Духовная же поддержка – прежде всего, не в осуждении ближнего, а уважении его человеческого достоинства. О проблеме сострадания Л.Н. Толстой говорил, что истинное сострадание начинается только тогда, когда, поставив себя в воображении на место страдающего, испытываешь действительно страдание.

В толковом словаре С.И. Ожегова эти термины трактуются следующим образом: «Милосердие – готовность помочь кому-нибудь или простить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия. А сострадание – жалость, сочувствие, вызываемые чьим-нибудь несчастьем, горем». С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова в толковом словаре милосердие и сострадание трактуют следующим образом: «Упавшему помощи встать. Старому, слабому, слепому помощи перейти дорогу. И делай это сердечно, от души, любезно, не хмурясь».

Анализ понятия позволяет уточнить критерии оценки данных феноменов и эмпирически зафиксировать их проявление. Итак, милосердие – это умение сострадать, сопереживать, доброжелательно и заботливо относиться к другим людям, так же умение прийти на помощь в трудную жизненную минуту. А в свою очередь сострадание – это умение поставить себя на место человека, который испытывает определенные трудности, при этом испытывать такие же эмоции и чувства, что испытывает он.

Учитель – это не только профессия, это особая личность, формирующая другую личность и ответственная за это. Поэтому педагог как никто другой должен быть милосердным и сострадательным. Нами было проведено исследование, целью которого было определение сформированности милосердия и сострадания у будущих и уже работающих учителей. В нашей исследовательской работе, проведенной методом анкетного опроса, участвовало 157 респондентов, из них 35 работающих учителей Шпаковского района и 122 студента педагогического ВУЗа.

Проанализировав результаты исследований, стало ясно, что студенты 4-5 курсов верно понимают значения понятий «милосердия и сострадания». Большинство опрошенных могут поставить себя на место другого человека и при этом испытать такие же чувства, что переживают другие люди (95% опрошенных). Студенты 1-2 курсов затруднялись в понимании данных понятий, верно справились 39%. Далеко не все опрошенные третьекурсники смогли дать определение понятиям и верно справились только 11%.

Студенты 4-5 курсов чаще уступают место в общественном транспорте – 91%, студенты 3 курса реже – 67%, а студенты 1-2 курсов – 18%.

На вопросы: «Если ученик обращается к Вам за помощью в решении своих личных проблем, Ваши действия? Если ребенок не понимает материал урока, Ваши действия? Ребенок пришел на урок с невыполненным домашним

заданием, Ваши действия?» – студенты старших курсов ответили, что помогут ребенку с возникшей трудностью (96%), а студенты 1-2 курсов посоветуют детям обратиться за помощью к родителям (84%), третьекурсники вообще не считают нужным помогать детям справиться с их проблемами (87%).

1% участников анкетирования 4-5 курсов считают, что если ребенок позволил какую-либо шалость в адрес учителя, то этого ученика нужно наказывать при всем классе, 67% – студенты 1-2 курсов, 97% – студенты 3 курса.

Таким образом, большинство опрошенных студентов, будущих учителей, поддерживают унижительный способ наказания, не задумываясь о психологических последствиях, которые могут произойти с наказуемым. Нельзя не отметить, что при отсутствии ребенка в школе 89% респондентов, обучающихся на старших курсах, позвонят родителям и узнают причину неявки, а студенты младших курсов (94%) при отсутствии ребенка в школе будут ждать несколько дней, а потом только позвонят родителям и узнают причину неявки. А если незаслуженно наказывают ученика, 65% студентов-респондентов всех курсов ответили, что они готовы заступиться за ребенка.

Опросив учителей Михайловска, мы получили следующие данные. 98% респондентов считают себя милосердными людьми, а 91% – правильно понимают значение понятия «милосердие»; 97% опрошенных понимают значение «сострадания», но при этом на место другого человека себя могут поставить лишь 63%. По собственной инициативе помогают ученикам, людям – 89%, а место в общественном транспорте уступают 61% участников опроса. Большинство учителей считает главным в работе это-чувство собственной необходимости – 77%. 86% участников анкетирования волнуют чувства детей, а 91% респондентов попытаются помочь ребенку, если у него возникли трудности с пониманием материала. 81% помогут ребенку при решении его личных проблем. 77% учителей-участников опроса сначала выяснят причину неготовности к уроку и постараются войти в ситуацию ребенка. Нельзя не отметить, что при отсутствии ребенка в школе 89% респондентов позвонят родителям и узнают причину неявки. При незаслуженном наказании ученика только 83% опрошенных готовы заступиться за ребенка, а 1% учителей считают, что если ребенок сделал какую-либо «шалость» в адрес учителя, то его нужно наказывать в присутствии всего класса.

Итак, мы пришли к выводу о том, что сформированность качеств милосердие и сострадание у студентов различных курсов проявляется по-разному, а у работающих учителей эти проявления – более унифицированы и имеют более благоприятные основы, что связано с уже имеющимся опытом работы с детьми. Стоит отметить, что из числа опрошенных студентов большую сформированность данных качеств показали 4 и 5 курсы. Это связано с тем, что студенты данных курсов уже сталкивались с педагогически практикой и у них за плечами имеется опыт. А вот хуже всех ответили студенты 3 курса, это свидетельствует о том, что эти качества у них не сформированы, так же это может указывать на низкий уровень профессиональной ориентации в разочарование в выбранной профессии и дальнейшее нежелание работать в этой сфере.

Исследование показало, что по определенным критериям сформированность данных качеств по-разному появляется в ответах у студентов психолого-педагогического факультета и факультета искусств ситуация в пользу первых.

Так или иначе, результаты опроса говорят о необходимости развития качеств милосердия у будущих педагогов через проведение специальных мероприятий. С нашей точки зрения целесообразно проводить образовательную, информационную практическую деятельность среди студентов в этом направлении. Например, разыгрывать театрализованные сценки, где каждому будет предложено помочь человеку в трудной ситуации. Если студент откажется помогать, то нужно его на это натолкнуть. Возможно также приведение примеров людей, которые всегда готовы прийти на помощь; организация диспутов, бесед на тему «Милосердие в современном мире» и т.п. В числе мероприятий могут быть конференции по данной теме, на которых необходимо анализировать и презентовать отношения к различным событиям и людям; трудовой десант, так как труд позволит проявить и развить полученные навыки милосердия и сострадания все это поможет закрепить и привить «привычку» милосердия, то есть необходимость помогать людям по собственной инициативе и безвозмездно при этом получать положительные эмоции от собственных дел.

Список литературы:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб., 2011.
2. Лихачев Д.С. Мысли о жизни. Воспоминания. – СПб., 2015.
3. Мальцев В. А. Основы нравственности. – Ростов-на-Дону, 2008.
4. Маслеников С.М. Самоукорение и терпение. Христианские добродетели. – М., 2013.
5. Пискунов А.П. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 2000.
6. Сведенборг Э. Учинение о милосердии – М., 2001.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КАЧЕСТВА «СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ» У УЧИТЕЛЕЙ

Борисенко А.С., Михоненко О.И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: д. филос. н., проф. Тренина Л.А.

В современном мире учитель уже не является авторитетом для школьников, теряется престиж этой профессии. Согласно исследованию Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), 65% россиян высказываются против того, чтобы их дети стали учителями, большинству из них от 18 до 24 лет. Около 30% граждан нашей страны считают, что, работая учителем, невозможно обеспечить себя материально. Также по данным опроса, только 23% наших соотечественников считают

профессию учителя престижной, 27% россиян категорично отказывают в такой характеристике профессии учителя [1].

И чтобы исправить данную ситуацию, необходимо поднимать статус учителя. Настоящий учитель должен быть патриотом, милосердным, с сформированным представлением о социальной идентичности. Мы подробнее остановимся на проблеме социальной идентичности.

Человек – существо социальное, он не может прожить без общества. Поэтому для каждого из нас важно ощущать себя членом той среды, в которой он живет. Современный мир постоянно меняется и иногда бывает очень сложно гармонизировать с обществом. Во избежание конфликтов и неприятных ситуаций, человеку нужно идентифицировать себя с окружающими, чтобы понимать их мысли, поступки.

Правильная социальная идентичность играет большую роль в жизни каждого, для учителя наличие этого качества более важно, чем для многих других профессий. Во-первых, учитель должен идентифицировать себя с обществом, чтобы лучше понимать окружающий мир, учить и воспитывать своих учеников с учетом окружающей обстановки. Во-вторых, учитель должен прививать это качество у школьников, ведь те ученики, которые будут воспринимать себя членом класса, будет намного легче учиться в коллективе. Правильная идентификация позволит выявлять свои недостатки и положительные качества.

Объектом нашего изучения является феномен учителя и его личностные качества. Предметом – личностное качество «социальная идентичность», его индикаторы сформированности.

Перед началом исследования были поставлены следующие цели – определить содержание понятия социальная идентичность, его индикаторы сформированности, выявить уровень обладания этим качеством у учителей и студентов педагогического вуза. Для осуществления поставленных целей был очерчен круг задач: определить содержание рассматриваемого понятия, индикаторы сформированности данного качества, разработать программу исследования, провести опросы среди учителей и студентов педагогического вуза и определить уровень сформированности у них этого качества.

Содержание понятия «социальная идентичность» рассматривают по-разному. В «Российской социологической энциклопедии» дано следующее определение: «Социальная идентичность – это характеристика индивида с точки зрения его принадлежности к какой-либо социальной общности, группе (половой, возрастной, этнической и др.) [4]. В энциклопедии «Кругосвет» отмечено: «Социальная идентичность – это переживание и осознание своей принадлежности к тем или иным социальным группам и общностям. Идентификация с определенными социальными общностями превращает человека из биологической особи в социального индивида, личность» [5].

Термин «социальная идентичность» ввел Э. Эриксон. Он определяет это понятие как «Личностный конструкт, который отражает внутреннюю солидарность человека с социальным, групповыми идеалами и стандартами и тем самым помогает процессу «Я»-категоризации» [3]. А. Дашефски и Г. Шапиро

рассматривают социальную идентичность следующим образом: «Это то, как другие люди определяют человека на основе широких социальных категорий или признаков, таких как возраст, профессия или этническая принадлежность». «Социальная идентичность – это результат процесса социальной идентификации, под которым понимается процесс определения себя через членство в социальной группе», – так понятие трактуется в учебнике В.Н. Павленко, Н.Н. Коржа, Т.С. Барановой, – именно так данное понятие рассматривается в психологии [6].

В социологии, по мнению В.А. Ядова, социальная идентичность выполняет важные функции как на групповом, так и личностном уровне: именно благодаря этому процессу общество получает возможность включить индивидов в систему социальных связей и отношений, а личность реализует базисную потребность групповой принадлежности, обеспечивающей защиту, возможности самореализации, оценки другими и влияния на группу [6].

Проанализировав все трактовки понятия, можно прийти к выводу, что социальная идентичность – это личностное чувство человека, при котором он осознает свою принадлежность к какой-либо группе, примеряет, социальные роли и благодаря этому выявляет свои достоинства и недостатки, изменяет свое поведение и совершенствуется для гармоничной жизни в обществе.

Социальная идентичность подразумевает под собой идентичность человека со всеми социальными группами, к которым он принадлежит, то есть принадлежность к государству, принадлежность к народу, принадлежность к своей профессии. Поэтому для определения уровня сформированности социальной идентичности учителя, нам необходимо проверить уровень самоопределения учителя в каждой социальной группе. Для проведения исследования мы выявили следующие критерии: идентификация себя с государством, идентификация себя с регионом проживания вместе с его особенностями (многонациональность, поликультурность, многоконфессиональность), идентификация себя со своим народом, идентификация себя со своей профессией, идентификация себя с обществом, гуманное отношение к окружающим.

Наше исследование поможет определить уровень сформированности социальной идентичности у студентов педагогического вуза и работающих учителей, также можно сравнить эти показатели и определить нужное направление работы по изменению ситуации в лучшую сторону.

В исследовании участвовало 30 учителей сельских школ Изобильненского района и 100 студентов Ставропольского государственного педагогического института. Среди них были лица мужского (10%) и женского (90%) пола; разного возраста (до 20 лет (75%), от 20 до 30 лет (10%), от 30 до 50 лет (10%), больше 50 лет (5%). Среди респондентов были представители разных национальностей: русские (90%), даргинцы (5%), армяне (2%), таджики (1%), немцы (1%), грузины (1%). Также были жители городов (40%) и жители сел и станиц (60%).

Все опрошенные были разделены на 5 групп: 1 – студенты 1-го курса, сталкивающиеся с практикой (20 чел.), 2 – студенты 1-го курса, не сталкивающиеся с практикой (20 чел.), 3 – студенты старших курсов, не проходившие

педагогическую практику (30 чел.), 4 – студенты старших курсов, прошедших педагогическую практику, 5 – учителя (30 чел.). Результаты представлены в таблице:

Вопрос	студенты 1-го курса, сталкивающиеся с практикой (%)	студенты 1-го курса, не сталкивающиеся с практикой (%)	студенты старших курсов, не проходившие педагогическую практику (%)	студенты старших курсов, прошедших педагогическую практику (%)	учителя (%)
обладают социальной идентичностью	100%	30%	87%	63%	56,7%
правильное понимание термина «социальная идентичность»	50%	10%	53%	18%	56,7%
рады, что живут в многонациональном регионе	100%	50%	60%	60%	70%
не хотел бы жить в другой стране	100%	40%	27%	27%	76,7%
хотели бы познакомить детей с разными религиями и с обычаями и традициями других народов	75%	60%	90%	63%	53,3%
в школе необходимо прививать чувство национальной гордости, учитывая, что ученики могут быть разных национальностей	50%	90%	90%	90%	93,3%
предан своей профессии	75%	70%	53%	55%	77%
стремятся помогать окружающим	75%	80%	77%	45%	70%
воспитанием будущего поколения желают сделать мир лучше	75%	90%	86%	82%	46,7%

Проанализировав полученные данные, можно утверждать, что социальная идентичность во всех аспектах развита у 50% опрошенных студентов 1-х курсов, не проходивших практику, и у 40%, столкнувшихся с педагогическим процессом в качестве наблюдателей, несмотря на то, что только десятая часть смогла правильно определить значение рассматриваемого качества. У студентов второго и четвертого курсов 3и 4 групп социальная идентичность во всех аспектах развита лишь у третьей части опрошенных каждой группы. Полученные данные по группе «учителя» показали, что социальной идентичностью обладают 55% опрошенных учителей сельских школ Изобильненского района.

Итак, социальная идентичность у студентов сформирована очень слабо, у работающих учителей ситуация лучше, но все же далека от идеала. Основная проблема заключается в том, что большинство опрошенных не идентифицируют себя с государством и были бы не против жить в другой стране. Учителя, работающие и будущие, не удовлетворены государством по причине малой заработной платы и слабого оснащения школ, также следует отметить низкий уровень патриотизма. Поэтому, на наш взгляд, государство должно обратить внимание на финансирование сферы образования, а также

следует ввести больше мероприятий и в школах, и в институтах, которые были бы направлены на повышение патриотизма.

Список литературы:

1. ВЦИОМ [Электронный ресурс] // URL: <http://wciom.ru> (дата обращения: 12.02.2016).
2. Захарова О.В. Социальная идентификация и социальная идентичность в изменяющемся обществе. – Иркутск, 2010.
3. Микляева А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. – СПб., 2008.
4. Осипова Г.В. Российская социологическая энциклопедия / Под общ.ред. Г.В. Осипова. – М., 1998.
5. Универсальная научно-популярная энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.krugosvet.ru> (дата обращения: 12.02.2016).
6. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности // Психология самосознания: Хрестоматия. – Самара, 2000.

СПЕЦИФИКА ИНТЕГРАЦИИ НОВЫХ СОТРУДНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Ткаченко А.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. геогр. н., доц. Новосельцева А.П.

Российская Федерация признана страной с рыночной экономикой. Этот факт обуславливает специфику управления, которое должно обеспечивать взаимосвязь всех процессов на предприятии или в организации.

Исследование специфики управления в развитых странах позволили выявить, что идея необходимости перехода от узкоспециализированной деятельности к интеграции заложена в самом ее содержании. Совершенствование производственных технологий, усложнение структуры целей деятельности организации или предприятия неизбежно за собой ведет к возникновению разнообразных «стыков» при решении управленческих задач. Каждый такой стык является потенциальным источником возникновения управленческих ситуаций, где возникает необходимость интеграции всех структурных элементов системы управления. Для более эффективного использования преимуществ разделения труда, требуется высокоэффективная интеграция организации.

В условиях экономического кризиса, диверсификации продукции, в связи с падением объемов продаж, с постоянным ростом цен на ресурсы, что приводит к росту себестоимости продукции, и согласно теории жизненного цикла организации руководитель должен рисковать, принимая решения и проявляя высокий уровень адаптивности к постоянно изменяющимся внешним

и внутренним условиям. Он должен постоянно генерировать идеи, предложения, изобретения, реализовывать внедрение инноваций, предусмотреть систему стимулирования работы специалистов и творческую атмосферу.

Реализация новых подходов в управлении наиболее эффективна через механизмы интеграции. Термин «интеграция» редко применяли и применяют в управлении предприятием. Его заменяли таким понятием как «системный подход», который рассматривал систему как единое, целостное образование. Использование данного подхода в организациях, к сожалению, ранее использовалось в статике, в построении организационно-управленческой структуры и при определении функций организации. Использование концепции системного подхода предполагало, что достаточно один раз определить границы, элементы и связи системы, которые будут оставаться неизменным в производственном процессе предприятия, но реальная практика показала, что просто определение наличия системы, объединения организации недостаточно и требуются новые подходы, способствующие разработке механизмов фактического объединения всех элементов организации в единую систему [2].

Постепенно менеджеры осознали, что одного системного подхода для эффективного менеджмента недостаточно и без интеграционных процессов современное предприятие или организация в условиях современной рыночной экономики не может быть успешной и конкурентоспособной [1].

К основным функциям руководства относятся: организация, координация и интеграция. Организация – это интегрированное целое, в котором все подсистемы (основные и вспомогательные), а также структурные компоненты связаны общей деятельностью.

Интеграция не может заменить прогрессивных лидеров предприятия, которым является его высший эшелон управления. Это позволяет менеджерам реализовывать свое творческое мышление, чтобы реализовать свой творческий потенциал. Во-первых, мы должны выбрать на основе плана развития горизонт деятельности по управлению организацией (тактический или стратегический), а затем определить ресурсы, необходимые для разработки и осуществления реформ. Лидеры должны быть связаны с развитием системы и нести ответственность за координацию стратегий. Успех или неудача зависит от того, как бизнес будет иметь возможность интегрировать работу всей организации [3].

Поэтому важную роль в данном процессе играет интеграция персонала, которая может идти по следующим направлениям: коллективизация труда (создание сквозных бригад), соединение знаний и опыта (комплексные бригады), слияние профессий (технолог – аналитик – организатор), эргономика рабочего места, непрерывность совершенствования подготовки кадров путем обучения и обмен опытом.

Данные направления интеграции могут реализовываться самостоятельно, а также в любой последовательности в зависимости от состояния экономики данной организации или предприятия.

Поскольку персонал организации находится в постоянном движении, то необходимость интеграции новых сотрудников очевидна.

Интеграция сотрудников фактически начинается с начала набора и подбора кадров, когда потенциальные сотрудники формируют свои представления об организации или предприятии, в котором им предстоит работать [4].

В ходе интеграции новых кадров предполагается достижение ряда целей, при этом самым важным является оказать помощь сотрудникам при вхождении в новый коллектив, облегчить адаптацию нового сотрудника к рабочей группе и создать атмосферу безопасности, конфиденциальности и принадлежности к коллективу. Все эти аспекты реализуются в рамках программы интеграции, а степень их реализации свидетельствует о ее эффективности.

Необходимость периода интеграции обосновывается тем, что любой человек, меняющий свое место работы, находится под психологическим давлением, и тем, что он должен продемонстрировать свои качества в новой для него среде. Внедрение в кадровую политику в качестве ее элемента систему интеграции новых сотрудников способно оказать положительное воздействие на новых сотрудников коллектива, а также и на тех, кто получил повышение по службе или был переведен на новые должности благодаря ротации кадров.

На основании вышесказанного можно определить цели социально-профессиональной интеграции, к которым относятся:

- вхождение нового сотрудника в профессиональную среду;
- принятие новым сотрудником традиций команды;
- адаптация к новым трудовым обязанностям и поведению в новом трудовом коллективе, в котором работает сотрудник;
- знание особенностей и требований управления;
- постепенное приобретение практических навыков, достаточность которых будет иллюстрировать повышение производительности труда нового сотрудника [3].

Деятельность по интеграции нового сотрудника в коллектив может осуществляться в следующих формах:

- административная интеграция(стратегический или оперативный планы развития, организационно-управленческая структура и место подразделения в ней, структура персонала и др.);
- санитарно-гигиеническая (санитарно-гигиенические требования и нормирование, безопасность труда и др.);
- экономическая(должностной оклад, надбавки к заработной плате, система мотивации);
- психофизиологическая(адаптирование к специфическим условиям труда: физической и психической нагрузке, уровню интенсивности труда, комфортности рабочего места);
- социальная(межличностные отношения в отделе, традиции, правила поведения).

Интеграция, как правило, начинается с процесса ориентации, где нового сотрудника информируют о предприятии или организации, в которой он будет работать. Важнейшими компонентами ориентации является информация об организации, о ее структурных подразделениях и о рабочем месте. Первый этап направлен на то, чтобы помочь новым работникам ознакомиться с организационной структурой предприятия, особенностями функционирования отрасли, правилами, выгодами, возможностями для профессиональной деятельности сотрудников. Эту сферу курирует отдел кадров [4].

В настоящее время существует большое количество методов, направленных на ознакомление сотрудников с организацией или предприятием – видеофильмы, презентации, брошюры, видеозаписи выступлений руководителей и т.д.

Основное условие успешного введения интеграции – присутствие обратной связи, то есть, обеспеченность возможности новых работников встретиться с высшим уровнем управления предприятием или организацией, чтобы задать ему вопросы и получить ответы.

Следующим шагом интеграции является информирование сотрудника непосредственно на рабочем месте, при этом ответственность за этот процесс лежит на руководителе отдела. Начальник должен познакомить с коллегами, со спецификой работы производства [1]. Данный элемент ориентации является важнейшим, так как от обстановки во время знакомства новичка с коллективом зависит удачность его интеграции в организацию.

Таким образом, интеграция – это условие, способствующее взаимосвязи структурных элементов. Сегодня многие организации целенаправленно обучают руководителей проведению интеграции новых сотрудников в подразделении, а служба персонала должна осуществлять контрольную функцию над прохождением интеграции каждого принятого на работу сотрудника.

Список литературы:

1. Бровкина М.А., Климанова В.Б. Актуальные проблемы управления трудовыми ресурсами малых предприятий региона // Вестник Махачкалинского филиала МАДИ. – 2013. – № 13. – С. 12-15.
2. Каблахов Р.И., Эренценова М.А. Развитие профессионализма в бизнес-организациях // Прикладные научные исследования: экономика и инновационные технологии управления / Под.ред. В.И. Бережного. – М., 2016. – С. 118-146.
3. Новосельцева А.П., Новосельцев Е.О. Современные стратегии адаптивного поведения персонала организации // Прикладные научные исследования: экономика и инновационные технологии управления / Под ред. В.И. Бережного. – М., 2016. – С. 102-118.
4. Новосельцева А.П., Эренценова М.А. К вопросу использования тайм-менеджмента на предприятиях Ставропольского края // Актуальные проблемы современной науки: Сб. IV Междунар. науч.-практич. конф. – Ставрополь, 2015. – С. 352-355.

Раздел 5. Русская и мировая литература глазами современного читателя

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ А.С. ПУШКИНА

Палеева А.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

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

Проблема воспитания и отечественного образования глубоко волновала А.С. Пушкина и его современников. В наследии поэта неоднократно встречаются критические замечания по поводу неумения русских людей «изъясняться на отечественном языке», нивелирования русских православных традиций в воспитании подрастающих поколений.

Взгляды А.С. Пушкина на дворянское образование изложены им в записке на имя императора Николая I – «О народном воспитании» (1826 г.), где он подверг уничтожающей критике сложившуюся в стране систему общественного и домашнего воспитания дворянской молодежи.

Далее он писал: «В России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное; ребенок окружен одними холопами, видит одни гнусные примеры, своевольничает или раболепствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем» [3].

Испытав на себе как благотворное, так и негативное влияние аристократического семейного и общественного воспитания, А.С. Пушкин в своих произведениях не мог не выразить личного отношения к просвещению той эпохи.

В творчестве А.С. Пушкина довольно многообразно представлены образы и типы учителей. В пушкинских прозаических текстах их можно разделить на два типа: воспитатели-выходцы из русской культуры и иностранные гувернеры. Они представляют своеобразную оппозицию, олицетворяя, с одной стороны, устойчивые святоотеческие традиции и, с другой стороны, пародию на чуждую европейскую культуру. Русские воспитатели молодежи в пушкинских текстах – это, прежде всего, выходцы из простого народа, деревенские дьячки, а также родители (прежде всего отец). Они учат своих воспитанников сообразно традициям народной православной педагогики, которая строилась на уважении семьи, родителей, обычаев, гуманном отношении, честности, трудолюбии.

«Нянюшками и природой» воспитаны Татьяна Ларина («Евгений Онегин»), Лиза Муромская («Барышня-крестьянка»), Маша Миронова («Капитанская дочка»). Их существенные достоинства – искренность, индивидуальность и непосредственность.

«Первоначальным» воспитанием и образованием других героев – рассказчика в «Истории села Горюхина» и И.П. Белкина в «Предисловии к повестям...» занимается сельский дьячок. В обоих произведениях он назван «почтенным мужем», которому герои обязаны «охотой к чтению» и словесности, выбором литературного поприща и отношением к профессии литератора как благородной [1, С. 22].

Повестью о воспитании, на наш взгляд, можно назвать «Капитанскую дочку». А.С. Пушкин избирает для своего произведения мемуарно-исповедальную форму, посредством которой в тексте реализуется данный феномен. Гринев-мемуарист, пятидесятилетний литератор, вспоминает прожитое, честно и правдиво рассказывает своим потомкам о себе, шестнадцатилетнем. Показателен в этом отношении черновой набросок введения к повести, писавшейся от лица автора автобиографических записок. Цель гриневской исповеди – на собственном поучительном примере воспитать в потомках уважение к семейному и гражданскому долгу, гуманность и благородство.

В тексте повести воспитанием дворянского недоросля Петруши занимается множество людей: отец Андрей Петрович Гринев, дядька Савельич и француз Бопре. Первый представляет собой авторитарный, суровый тип наставника. В сердитых замечаниях Гринева-старшего заметно недовольство системой воспитания дворянской молодежи. Он подходит к ней с мерками доекатерининской эпохи, где во главу угла ставилась «польза государственная». В напутствии сыну он особенно подчеркивает необходимость соблюдения чести и достоинства. Из воспитательных побуждений отец Петруши не желает видеть сына привилегированным гвардейским офицером, то есть повесой и гулякой. Когда речь заходит о действительной службе сына, старший Гринев принимает сообразно со своими этическими представлениями неожиданное решение – отправить своего недоросля в провинциальный армейский гарнизон. Стремясь вырастить сына достойным человеком и настоящим русским офицером, старик Гринев сознательно усложняет будущую судьбу Петруши. В напутствии отца «береги честь смолоду» выражается культурный опыт предков, который становится для Петруши нравственным ориентиром. Отцу удалось воспитать в своем сыне-недоросле верность отцовским и дедовским заветам, соблюдение культурной преемственности поколений. С верности семейному долгу начинается и гриневская верность долгу гражданскому. Для героя предательство родины равносильно предательству рода. В самые кризисные моменты своей жизни он сохраняет духовную связь с предшествующими поколениями, беря с них пример [4].

Помимо отца, воспитанием и образованием Петруши Гринева занимается приставленный к нему Савельич, так называемый дядька, обыкновенный крепостной. Он приставлен смотреть за «дитятей», вести хозяйство, хранить деньги, беречь его тело и душу. Гринев для него не просто барин, но и возвращенное им дитя, которое в трудную минуту нужно защитить или наставить

на путь истинный. Старый дядька предостерегает своего молодого барина от крайностей, сочетает в себе черты наставника и искusstеля. Савельич как представитель старинной патриархальной формы жизни противопоставлен в тексте повести другому типу воспитателя. Гувернер Бопре в «Капитанской дочке» замыкает ряд колоритных образов незадачливых, невежественных учителей-иностранцев, изображенных в более ранних произведениях. Monsieur l'Abbe в романе «Евгений Онегин», француз Дефорж и мамзель Мими в «Дубровском», француз Бопре в «Капитанской дочке», мисс Жаксон в «Барышне-крестьянке» – все они, по мысли Пушкина, являются характернейшими представителями искаженной чужеземной новой культуры.

В «Барышне-крестьянке» образ гувернантки-англичанки служит лишь средством для создания комического эффекта в эпизоде официального знакомства Лизы Муромской с Берестовыми. Владение в совершенстве английским языком и баночка английских белил – вот все, что может дать мисс Жаксон своей воспитаннице. Никакой речи о нравственном усовершенствовании личности не идет. Она сама – всего лишь элемент английского стиля, которого придерживается барин в обустройстве своего имения.

Пренебрежительное отношение русского человека в «просвещенном» XVIII веке к учителям «басурманской национальности» подчеркивается и в «Капитанской дочке». Гувернер воспринимается как необходимый в хозяйстве товар или как модная вещь, которую можно выписать из Москвы «вместе с годовым запасом вина и прованского масла». Учитель-иностранец во всех пушкинских текстах является «родом слуги или мастерового», прислугой, которого за столом обычно обносят вином и яствами и наказывают телесно. Так, в романе «Дубровский» Троекуров «с учителями не церемонится и уже двоих засек до смерти», а в «Евгении Онегине» «Monsieur прогнали со двора» за ненадобностью, когда его воспитанник достиг поры юности.

«Профессиональная подготовка» иностранных учителей того времени оставляла желать лучшего, многие из них никогда не собирались стать педагогами и не были пригодны к подобной работе. Биография Бопре из «Капитанской дочки» схожа с жизнеописанием французского гувернера из романа «Дубровский». В романе «Евгений Онегин» меcье l'Abbe учит своего ученика «всему шутя», в «Капитанской дочке» иностранный учитель не занимается воспитанием Петруши, мирно сосуществуя с ним. Кроме того, Бопре отличается слабостью к прекрасному полу и винопитию, за что без церемоний изгоняется. Это безнравственный тип, весьма далекий от идеала гуманного наставника молодого человека [4, С. 447].

В замечаниях Савельича по поводу поведения француза заметно неискоренимое противостояние святоотеческих традиций и государственных нововведений, почерпнутых из западной культуры. Старый дядька критикует деятельность Бопре с точки зрения целесообразности и норм нравственности, подчеркивает, что своим безнравственным примером француз развратил Петрушу. Речь идет о приоритете русской культурной традиции в воспитании

юношества в России как традиции этически и эстетически оправданной. Савельич дает этико-эстетическую оценку европейским обычаям и нормам поведения с точки зрения русской православной морали.

Согласно литературной традиции конца XVIII – начала XIX века Пушкин в своих произведениях создает образы гувернеров-басурманов в травестированной форме. Они смешны и жалки в своей нравственной убогости и беспомощности. И когда в романе «Дубровский» впервые появляется благородный и гордый француз Дефорж, который к тому же делает «нравственные замечания» своему воспитаннику, то при всей довольно традиционной сниженной стилистике и комическом изображении отдельных ситуаций, по логике автора, внимательный читатель сразу должен догадаться, что перед ним ложный учитель-иностранец.

В повести «Капитанская дочка», как и в других произведениях Пушкина, тип воспитателя обладает глубокой смысловой значимостью. Писатель отстаивает приоритет русской православной традиции в деле воспитания и обучения молодежи, утверждает, что только носитель истинно национальных этических ценностей может воспитать духовно богатую и нравственную личность [2, С. 213].

Он полагает, что не внешнее просвещение, которое несут иностранцы, а воспитание внутренних добродетелей должны помочь в познании истины, приблизить к духовному богатству национальной культуры. При этом на первый план выдвигается не этнический фактор, а критерий социально-психологический, нравственный.

Список литературы:

1. Афанасьев Э.С. Герой – рассказчик – автор – читатель в «Станционном смотрителе» А.С. Пушкина // Литература в школе. – № 5. – 2003. – С. 21-23.
2. Карпотин В.Я. Вершины: Пушкин, Лермонтов, Некрасов. – М., 1970.
3. Костенков П.П. А.С. Пушкин и просвещение [Электронный ресурс] // URL: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_6/a25.html (дата обращения: 12.02.2016).
4. Красухин Г. Художественный мир Пушкина в его наиболее примечательных произведениях. – М., 2013.

ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ В РОМАНЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ» В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМ АСПЕКТЕ

Аксенова Л.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Лермонтов – писатель глубоко философского склада, причем, философия Лермонтова имеет только художественное, образное выражение и сугубо

антропологическую направленность. Основные вопросы философии Лермонтова сопряжены с поисками основания бытия, цели и смысла человеческого существования. Роман «Герой нашего времени» был порождён стремлением рассказать «историю души человеческой». В этом романе специфические проблемы индивидуального сознания проявляются как универсальные характеристики человеческого существования.

Если пользоваться определением Белинского, который указал, что суть творчества Лермонтова состоит в «постановке и решении нравственных вопросов о судьбах и правах человеческой личности» [2, С. 525], – то можно сразу же указать на центральную дилемму, волновавшую Лермонтова-философа – это соотношение судьбы и свободы. Личность дана Лермонтовым в противоборстве со всем, что сковывает свободу её великих стремлений. В «Журнале Печорина» мы читаем: «Я готов на все жертвы, кроме этой; двадцать раз жизнь свою, даже честь поставлю на карту... но свободы моей не продам» [3, С. 557]. Герой мыслит свою жизнь как бесконечную потребность утверждения себя в свободе. Свободное «Я» индивидуума – центральное в мироздании Лермонтова: «Страшно подумать, что настанет день, когда я не могу сказать: я! при этой мысли весь мир ничто иное, как ком грязи», – писал Лермонтов в 1832 г. М. А. Лопухиной [4, С. 513]. То есть свобода для Лермонтова – это онтологическое основание бытия, которое характеризует самые принципы существования человека, обязательное условие его деятельности. Для Лермонтова только сознательный человек, стремящийся к самоопределению, есть личность.

Как раз такое понимание станет доминирующим в экзистенциальной философии XX века. Сартр в своём философском труде «Бытие и ничто» утверждает, что свобода предшествует сущности человека, свобода – условие, благодаря которому сущность вообще возможна. Речь идёт о духовной, внутренней свободе, свободе сознания, «поэтому успех ничего не значит для свободы» [7, С. 516]. Свобода – это не внешние гражданские права и обязанности, свобода – это путь развития сознания, форма его воплощения и способ реализации в поступке. Свобода – это человек, это цель его развития и способ его самоосознания. Свобода – это суть человека, это его я. Пока человек не обрел своей свободы как индивидуальной сути, как фундамента своего бытия, как цели и смысла жизни, он еще не стал человеком. Человек должен сам решить, кем он будет, поскольку он наделён свободой выбора.

Лермонтовское понимание свободы воли также основывается на требовании от личности высокой сознательности. Человек должен быть деятельным существом, с сильно развитой волей и стремлением к самопознанию и самовоспитанию. Такое понимание сущности человека сродни сартровскому, где главным для человека является самопостроение себя как личности. «Воспитание воли» для Лермонтова – не тезис отвлечённой педагогики или психологии, но поглощающее большую часть сил и времени реальное содержание его жизни и деятельности» [1, С. 92]. Воля – это

основание личности, источник ее деятельности, развития, рефлексии, философского поиска.

Печорин как личность резко противостоит людям, желающим в жизни «плыть по течению». И хотя у героя романа нет определенной жизненной цели, – и этим определяется трагичность его мироощущения, – нельзя утверждать, что в жизни Печорина вовсе нет никакого смысла и некоторых устремлений. Одно из них – стремление постичь природу человека и предел его возможностей. Именно этими устремлениями определяется смысл тех нравственно-психологических экспериментов над собой и другими, которые собственно и составляют сюжетно-фабульную сторону романа. Цель этих экспериментов еще и в том, чтобы постичь самого себя и найти пути и возможности для самосовершенствования. В философии Сартра человек представлен вечно неудовлетворенным самим собой и стремящимся нащупать пределы своих возможностей и преодолеть их. Сартр в своём философском труде «Бытие и ничто» говорит об этом так: «Возможность, которую я делаю моей конкретной возможностью, способна появиться как моя возможность, возвышаясь на фоне логических возможностей, которые содержит ситуация. Но эти отклонённые возможности, со своей стороны, имеют только своё «поддерживаемое бытие», именно я их поддерживаю в их бытии» [6, С. 99]. Сартр понимает свободу как гамму безграничных возможностей и именно поэтому отказывается от детерминизма и фатализма. Поэтому Сартр и считает детерминизм бегством от свободы и одновременно от ответственности.

В своей новелле «Стена» Сартр исследует проблему свободы и предопределения. Герой новеллы, испанский республиканец Пабло Иббьета зная, что его ждет расстрел на рассвете, отстаивает свою духовную независимость, даже в последние часы своей жизни. Чувствуя полноту неограниченной свободы, открывающуюся за пределами земного бытия, чувствуя за спиной вечность, он говорит палачам, что преследуемый ими Рамон Грис находится на кладбище, точно зная, что Рамон скрывается на конспиративной квартире. Хосе хочет позлить палачей, продемонстрировать свое превосходство и слегка продлить время своей земной жизни. Однако готовность предать, пусть даже осуществленная, как шутка, имеет трагическое разрешение: Рамон, поссорившись с родственниками, прячется на кладбище, где его находят и убивают в перестрелке солдаты. Проводником фатализма выступает человеческая безответственность. Именно она и становится источником трагедии. «Нет другого законодателя, кроме самого человека, и решать свою судьбу он будет в полном одиночестве», – утверждает Сартр [5, С. 457].

В романе «Герой нашего времени» вопрос о свободе человека, причем, не в исторически детерминированном, а в онтологическом экзистенциальном аспекте выступает центральным в главе «Фаталист». Композиционно новелла строится на последовательном сцеплении трех сюжетных узлов, которые направлены на подтверждение или опровержение фатальной силы судьбы или безграничной свободы воли человека. Первый сюжетный узел сосредоточен на эксперименте Вулича, который стремится «испробовать на себе, может ли человек своевольно располагать своею жизнью, или каждому из нас заранее

назначена роковая минута» [3, С. 582]. Печорин спорит с Вуличем даже не потому, что не верит в судьбу, а потому, что читает на лице Вулича печать близкой смерти. Об этом умении - видеть судьбу человека на его лице – Печорин сообщает, как о способности «старых воинов», предчувствующих и предвидящих, кто выживет в грядущем бою. Печорин уверен, что этим вечером Вулич должен умереть, поэтому испытывает нечто, похожее на разочарование, когда пистолет дает осечку. Вулич наполняет карманы золотом, а офицеры осуждают Печорина за бессердечие. Вместе с тем, Печорин уверен, что не мог ошибиться в том, что он видел на лице Вулича «печать смерти», «отпечаток неизбежной судьбы». Предчувствие Печорина опровергнуто реальным, материальным событием, Вулич доказал, что, играя с судьбой, человек не может сам назначить срока своего ухода. Рассуждая об этом, Печорин смотрит на звезды и думает о том, что премудрым предкам нынешних разочарованных и изверившихся во всем молодых людей казалось, что звезды безразличны к их судьбам, что рисунок звезд на небе пишет чью-то судьбу, хотя на самом деле небеса безразличны к человеческим страстям и горестям. Но следующее событие поколебало уверенность Печорина в отсутствии предопределения: герой узнает, что Вулич зарублен обезумевшим казаком и что его предчувствие, таким образом, было абсолютно верным: Вулич умер этой ночью, как показывало его лицо, несущее на себе печать смерти. Печорин задумывается «на счёт странного предопределения, которое спасло его от неминуемой смерти за полчаса до смерти» и потом все-таки убило от руки обезумевшего казака – воплощения самой судьбы. Задумываясь о внезапной смерти Вулича, Печорин приходит к выводу, что она не была случайной, он видит в ней действие предопределения, проявление могучей силы Рока; Печорин понимает, что был прав: «я предсказал невольно бедному его судьбу; мой инстинкт не обманул меня: я точно прочёл на его изменившемся лице печать близкой кончины» [3, С. 587]. Два эксперимента над своей свободой от предопределения, один – сознательный, другой – от его воли не зависящий, ставит Вулич. Один он ставит сам, другой разыгрывает с ним сама судьба, в которую после сбывшегося предчувствия Печорину невозможно не верить. Однако третий эксперимент со своей свободой или тотальной зависимостью от судьбы ставит над собой сам Печорин: «В эту минуту у меня в голове промелькнула странная мысль: подобно Вуличу, я вздумал испытать судьбу» [3, С.588]. Печорин проникает в хату, где заперся безумный казак-убийца. Казак успевает выстрелить, «пуля сорвала эполет» у Печорина, но герой успел схватить убийцу за руки; в хату вбежали казаки и убийца был «связан и отведён под конвоем». «После всего этого как бы, кажется, не сделаться фаталистом?» – задается вопросом Печорин.

Но принять окончательное решение герой не торопится. Печорин учитывает, что «часто мы принимаем за убеждение обман чувств или промах рассудка». Поведение Вулича – это поведение настоящего фаталиста: он целиком доверяет Року свою жизнь, когда прижимает ствол пистолета к виску и спускает курок. Печорин, испытывая судьбу, действует иначе. Он тщательно

готовит свой эксперимент и вовсе не слепо подвергает свою жизнь опасности. Он вовсе не кидается в окошко хаты, где заперся к казак-убийца, не подготовившись. В действительности Печорин тщательно готовит свой эксперимент с судьбой: в первую очередь, герой заглядывает в щель ставня, и, внимательно всмотревшись в казака, «не прочёл большой решимости...в беспокойном взгляде» последнего, и тогда принимает решение ворваться в хату сейчас, пока убийца еще не пришел в себя; затем, решив проникнуть в хату через окно, Печорин стремится отвлечь внимание казака, а для этого велит есаулу «завести с ним разговор» и поставить «у дверей трёх казаков, готовых её выбить», чтобы прийти герою на помощь в случае опасности. Конечно, риск оставался, но это был не «слепой» риск Вулича, а осмысленная человеческая храбрость, осуществляемая с «открытыми глазами». Печорин ориентируется в своих поступках на разум и волю, испытывая свои собственные возможности и добиваясь победы, только благодаря своей способностям. При этом, что особенно важно, Печорин целиком берет на себя ответственность за свои поступки, на перекладывая горечь поражения на стечение обстоятельств или на неотвратимую силу судьбы. Философски обобщая суть событий, произошедших в главе «Фаталист», Печорин говорит: «Я люблю сомневаться во всём: это расположение ума не мешает решительности характера – напротив, что до меня касается, то я всегда смелее иду вперёд, когда не знаю, что меня ожидает. Ведь хуже смерти ничего не случится – а смерти не минуешь!» [3, С. 588]. В главе «Фаталист» само понятие неотвратимой силы судьбы, социального или философского детерминизма осмыслено чрез призму свободы человеческой воли и неотменяемой свободы выбора: даже если фатальность существует, то само ее наличие не лишает человека свободы воли, возможности принимать решения, действовать, принимать на себя ответственность за совершенные поступки, то есть развиваться и совершенствоваться.

«Фатализм» Лермонтова это форма лермонтовской философской свободы, которая ничего общего не имеет со слепой покорностью судьбе. «Фатализм» Лермонтова – это попытка найти возможность для осмысленного и продуманного поступка, поступка, сопряженного с полнотой ответственности. В философской картине мира, утверждаемой Печориным, фатальной выступает только неизбежность человеческой смерти. Но Печорин, принимая на себя всю полноту ответственности, стремясь обдумать и поступок и взвесить все его последствия, берет собственную судьбу в свои руки, не отменяя при этом неизбежности конца, он оставляет себе возможность выбора и пространство свободы в пределах жизни.

Список литературы:

1. Асмус В.Ф. Круг идей Лермонтова // Литературное наследство. Т. 43-44. – М., 1941.
2. Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: В 13 т. Т. IV – М., 1954.
3. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. – М., 1990.

4. Лермонтов М.Ю. Проза и письма: Комментарии Б.М. Эйхенбаума, В.А. Мануйлова // Лермонтов М. Ю. Полное собрание сочинений: В 5 т. Т. 5. – М.; Л., 1937.
5. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Тошнота: Избранные произведения. – М., 1994.
6. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. – М., 2009.
7. Sartre J.-P. L'Être et le Néant. – P., 1948.

ТРАДИЦИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА В ПОВЕСТИ В.Г. КОРОЛЕНКО «СЛЕПОЙ МУЗЫКАНТ»

Дегтярева Е.Н.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Дервяшкина А.П.

Исследования, посвященные анализу литературных связей и отражению традиций русской классической литературы, являются актуальными для современного литературоведения. В контексте данной проблемы особый интерес представляют произведения, создаваемые на стыке эпох. В данной статье рассматривается творчество В.Г. Короленко (конкретно – повесть «Слепой музыкант») с точки зрения реализации в нем романтических и реалистических литературных традиций XIX века.

XIX век по праву называют «Золотым веком» русской литературы. Это время смены традиционалистской поэтики на поэтику художественной модальности, подарившей всему миру образцы классической литературы и повлиявшей на художественную мысль. Русская литература всегда чутко откликалась на общественные и политические события, происходившие как в России, так и за рубежом, усваивала достижения всех видов искусства.

В мировой процесс русская литература вошла в конце XVIII века, но только в XIX веке была теоретически осмыслена и осознана. Вспомним только, какое впечатление на читателей произвел первый перевод романа-эпопеи Л.Н. Толстого на французский язык. Великие имена, великие произведения, которые никогда не перестанут быть образцами для подражания. Н.В. Гоголь, И.А. Гончаров, Ф.М. Достоевский, М.Ю. Лермонтов, А.Н. Островский, А.С. Пушкин, М.Е. Салтыков-Щедрин, Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев и многие другие в центре внимания своих произведений помещали проблему отношений человека с обществом, ценности духовных традиций.

Для XIX века характерно развитие прежде всего романтизма и реализма как двух главных литературных направлений, влияние традиций которых прослеживаются и в современной литературе. Творчество В.Г. Короленко приходится на рубеж XIX и XX вв. и закономерно испытывает на себе влияние романтических и реалистических традиций. В его прозе нашло отражение реакция на историко-литературную ситуацию конца XIX века и начало XX

века. Русская проза того периода носила футурологический характер, что было вызвано оправданным желанием заглянуть в загадочный новый век.

Для начала охарактеризуем главные черты этих двух направлений и потом рассмотрим, каким образом они представлены в повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант».

Романтизм – это творческий метод в литературе и искусстве, в основу которого положено стремление личности к абсолютной свободе, к духовному совершенству, к недостижимому идеалу в сочетании с пониманием несовершенства окружающего мира [2]. Двоемирие, психологизм, антиномии, мистика, мотив жизни и смерти, одиночество, разочарованность – основные признаки романтизма.

В противовес романтизму реализм – это художественный метод в литературе и искусстве, следуя которому, писатель изображает жизнь в соответствии с объективной реальностью; правдивое воспроизведение «типических характеров в типических обстоятельствах» [2]. Реализм нацелен не столько на изображение фактов, событий, людей и вещей, сколько на отражающиеся в жизни закономерности: это взаимоотношения героя и среды, героя и времени. При этом писатель не отрывается от реальности, и с наибольшей точностью отбирает присущие жизни черты и тем самым обогащает читателя знанием жизни.

В произведении В.Г. Короленко «Слепой музыкант» (1886) прослеживается романтическая традиция. Неслучайно изначально эта повесть была напечатана с подзаголовком «Психологический этюд» и сам автор через несколько лет после издания отмечал ее романтическую направленность.

В.Г. Короленко представил исключительного героя в исключительных обстоятельствах. Исключительность главного героя Петрика заключается в том, что «для своего возраста он был высок и строен; лицо его было несколько бледно, черты тонки и выразительны. Черные волосы оттеняли еще более белизну лица, а большие темные, малоподвижные глаза придавали ему своеобразное выражение, как-то сразу приковывавшее внимание» [1].

Исключительные обстоятельства проявляются в том, что ребенок оказывается слеп от рождения. Судьба мальчика кажется уже решена, потому что вся его жизнь должна пройти во тьме. Внутренний конфликт главного героя заключается в выборе между добром и злом. Жизнь Петруся проходит среди любящих его людей, но его не покидает мучительная мысль о том, что отстраненность от людей, злоба и эгоизм, жестокость являются неизбежными качествами слепорожденного ребенка. Внешний конфликт героя в том, что его тяготили беседы с людьми, споры с ними. Ему было тяжело оставаться с самим собой наедине.

Главный вопрос, который писатель поднимает в повести: «Может ли человек тосковать по неизведанной жизни?». В.Г. Короленко утверждает, что в повести «Слепой музыкант» для него важна необходимость показать стремление к свету, чистоте, к искренности и полноте человеческих чувств и эмоций. Петрусь Попельский рос жизнерадостным ребенком, который был

огорчен только лишь неполнотой своей жизни. Временами его одолевало горе и отчаяние, он предавался слепому терзанию, мучил этим не только себя, но и родных.

На первый план в повести выходит мотив невозможности и нежелания примирения со сложившимися обстоятельствами, которые угнетают человека, и в этот момент герой изображен как страдалец, нуждающийся в утешении и внимании. Когда же Петрусь находит в себе силы побороть эгоистические чувства, и меняет их на сочувствие, вот тогда и наступает момент нравственного прозрения главного героя.

Мы видим, что в повести ярко выражены романтические традиции русской литературы XIX века, но нельзя и не отметить присутствие реалистических традиций. Литературоведы неоднократно отмечали синтетичность творчества и обращали внимание на его яркую творческую индивидуальность, выраженную в обращении к романтизму, но это проявление было поддержано художественным реализмом. Именно такое гармоничное сочетание двух направлений привело к возможности художественного выражения поиска правды жизни. Поэтика прозы В.Г. Короленко смогла объединить все это благодаря повышенной метафоричности, очерковости и правдоподобию. Это дало свободу для художественного воплощения реалистического мироощущения писателя.

Соединяя в своем творчестве традиции русской психологической прозы, В.Г. Короленко мастерски раскрывает внутренний мир своего героя. С потрясающим художественным эффектом показано то, как сила человеческого таланта побеждает мрак.

Появление романтических элементов в реалистическом искусстве В.Г. Короленко было вызвано тем, что он много думал над соотношением реализма и романтики. В своей борьбе с течениями времени он опирался на возможность реалистического изображения действительности, на некую гипотезу. Реальная жизнь в данный момент не открывала перед ним желаемого; поэтому, по его мнению, художник слова не вправе ограничиться только верностью в изображении, он должен вносить в изображаемые картины художественного мира мечты и предчувствия. В.Г. Короленко в дневнике и письмах часто упоминал о «крайностях» реализма. Но и старый романтизм с его культом героической сильной личности также представляется Короленко направлением односторонним.

Список литературы:

1. Короленко В.Г. Собрание сочинений в 5 т.Т. 1-3. – М., 1971.
2. Крупчанов Л.М. Введение в литературоведение. – М., 2005.
3. Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М., 1974.

ДЕТСТВО НА СТРАНИЦАХ ТВОРЧЕСТВА Л.Н. АНДРЕЕВА

Шкуринская А.С.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Неслучайно на страницах русской классики так часто рисуется самая удивительная, но безвозвратная пора жизни – детство. Великие творцы отечественной литературы неустанно размышляли над тем, как уберечь людские души от окончательной гибели. И, пожалуй, вы не найдете такого художника, который, терзаясь этой загадкой, не устремлялся бы памятью и пером к детству.

Исключением не стал и Леонид Николаевич Андреев, чье творчество зачастую было вызовом обществу и господствующему на тот момент эксплуататорскому строю.

В его письменном наследии, как на широком и легко обозримом полотне, отчетливо проступают ведущие проблемы, звучат постоянные мотивы, повторяются характерные темы. И обращение к теме детства – неотъемлемая часть творчества Л. Андреева, проходящая сквозь всю толщу художественной ткани, то пропадая, то появляясь вновь, вбирая в себя новые идеи и опыт более зрелого мастера. Произведения Л.Н. Андреева, изображающие самых маленьких представителей рода человеческого, чаще всего поражают внимательного читателя своей обнаженной правдивостью, которая возникает вместе с ощущением «подглядывания» будто в замочную скважину за чьей-то жизнью. Невольно начинаешь воспринимать героев с их историями не как вымышленные события, а как невыдуманную судьбу живого человека. И это неслучайно. В основу большинства рассказов легли личные впечатления и наблюдения будущего знатока человеческих душ. «Всё существо чуткого мальчугана всколыхнул своим милосердием к человеку гуманный и добрый Чарльз Диккенс. Читая о том, как умирал маленький лондонский чистильщик Джо из «Холодного дома», будущий писатель невольно смахивал слезу» [2, С. 14]. И, наверное, читая эти обжигающие болью и гневом строки, маленький Лёня задумывался над судьбой своих сверстников – ребятишек с Пушкарной, оборванных, вечно голодных, гибнущих от непосильного труда и побоев. Может быть, уже тогда будущий писатель решил рассказать людям об умирающем в больнице и так и не дождавшемся гостинца подмастерье Сенисте («Гостинец»), об убогом мальчишке-нищем Алёше, безмолвно ожидающем подаяния на порогах домов (Алёша-дурачок), о гимназисте Сашке, затравленном и озлобленном, словно волчонок («Ангелочек»).

В своих рассказах писатель теме страдания ребёнка в эксплуататорском обществе придаёт поистине героическое звучание, нередко перекликаясь при этом с гневными страницами Ф.М. Достоевского, не находившего оправдания для убийц и истязателей детей, отрицавшего саму мысль о том, чтобы мать примирилась с мучителем, растерзавшим её сына псами! «Не стоит высшая гармония слезинки хотя бы одного только замученного ребенка», – провозглашает герой «Братьев Карамазовых» Иван [3, С. 139]. Эта же мысль отчетливо проводится и в рассказах

Леонида Андреева. В самом деле, какой «высшей гармонией» могут быть оправданы страдания десятилетнего мальчика Петьки, медленно угасающего в проклятой парикмахерской, из рассказа «Петька на даче»?

Это, удивительное по силе своего воздействия, произведение появилось на свет в 1899 году. Андреев описал в нём недетское детство крестьянского мальчишки Вани, однофамильца автора, отданного в ученики к парикмахеру и через всю жизнь пронёсшего свои воспоминания о том времени. Рассказ поразительно правдив и жестоко реалистичен потому, что автор не украшал картинку жизни, а лишь придал ей поэтическое обрамление.

Реальный Ванька находит выражение в литературном Петьке, жалком десятилетнем создании, служащим «мальчиком» в парикмахерской. Уже три года этого юнца окружают «надоедливые мухи», «грязные простынки», «дешевые духи» и резкие голоса в сопровождении неизменного: «Мальчик, воды!» [1, С. 54]. Как безжалостна и несправедлива жизнь к самым маленьким своим представителям! Ежедневный изнурительный труд под надзором циничного и грубого Осипа Абрамовича высасывают, словно клещ, жизнь из слабого и беспомощного тельца. Петьку даже трудно назвать ребёнком: покрытое морщинками лицо, вечная сонливость и апатия вряд ли могут быть спутниками беззаботной поры. Герой, отупевший от побоев, беспробудно влачит ляжку бессмысленного существования, угасая при этом медленно и страшно! Но бессознательно робкая душонка стремится к чему-то другому, ещё незнакомому, но уже желанному.

Забравшая на неделю погостить за городом, мать героя случайно вдохнула в него жизнь. «Состарившийся карлик» получает путёвку в детство.

Не имевший ранее даже представления о наполнении слова «праздник», Петька отныне каждый день его ощущает. Словно политый родниковой водой цветок-Петька расцвёл и преобразился. Подумать только, ребёнок, наконец, стал ребёнком, получил возможность насладиться самым главным, что есть у десятилетних мальчишек – детством! Только Петькино детство продлилось меньше и закончилось гораздо быстрее, чем ему положено.

С каким отчаянием протестует всё Петькино существо, когда мальчуган вдруг осознаёт страшную для него необходимость – расстаться с дачей, ставшей для него удивительным миром, выбросить удочку и снова вернуться в парикмахерскую, к её дурному хозяину, снова получать подзатыльники и подавать воду. «Он не просто заплакал, как плачут городские дети, худые и истощённые, – он закричал громче самого горластого мужика и начал кататься по земле...» [1, С. 64-65]. Беспощадный город «поглотил свою жертву», обречённую, лишённую и обездоленную. И лишь по временам под «неровное дыхание детских грудей» звонкий голосок будет делиться самым сокровенным и призрачным, что имеет – своими воспоминаниями о днях, проведенных на даче, а по сути, воспоминаниями о детстве, беззаботном и никогда больше не повторившемся. В русской литературе не много создано подобных образов ребёнка, замученного эксплуататорским строем [2, С. 105].

Отношением к судьбе детей Л. Андреев нередко как бы проверяет человеческие качества своих героев. Для него одинаково ненавистны и жестокий

«необразованный» Осип Абрамович, истязаящий Петьку, и «гуманный» барин, прикрывающий своё циничное равнодушие к Петькиной участи издевательской фразой: «Есть люди, которым живется хуже» [1, С. 65].

Необычайно чуткий к страданию человеческому в своей публицистике он не раз поднимал голос в защиту детей. Он с возмущением писал о московских «дамах-благотворительницах», которые пускали на ёлку в Манеж «уличных ребятишек» лишь в том случае, если они могли прочесть «Отче наш». «Вот ещё и новый открылся рай, куда пропуск допускается только по молитвам», – издевался писатель над этой ханжеской затеей [2, С. 104].

Там же, в «Курьере», была напечатана еще одна весьма характерная уличная сценка, описанная Андреевым: «Добросердечный городской видит на Воскресенской площади мальчика, изнемогающего под непосильной ношей, и ведёт его в участок. Там выясняется, что мальчику тринадцать лет, а весит его ноша 2,5 пуда и нести её хозяин Соренсон велел с Лубянки на Неглинный проезд. Полиция привлекла хозяина к ответственности, а он, в свою очередь, привлёк к ответственности мальчика – выгнал его из мастерской:

- За что? – плачет мальчуган.
- А за то, что полиции на глаза попался.
- Да разве я хотел?
- А мне какое дело?»... [2, С. 104].

Подводя безрадостный итог своим наблюдениям над жизнью детей столичной окраины, рассуждениям над их детством Леонид Николаевич писал: «А тут ещё московские приюты, а там сонм московских хозяев и целый арсенал шпандырей, плёток, кулаков... Боже, сколько детского горя, детских слёз, едких, солёных, неслышных!» [2, С. 104].

Немногим знатокам человеческой природы удалось проникнуть в тайны детской души, опуститься на самое дно ее, познать самую суть, как это сделал Леонид Николаевич. Детские сердца покорились Андрееву потому, что он имел дар – дар страдания во имя любви к людям, дар сострадания. А именно дети побуждают нас к состраданию сильнее всего!

Список литературы:

1. Андреев Л.Н. Цветок под ногою. – М., 2010.
2. Афонин Л.Н. Леонид Андреев. – Орёл, 1959.
3. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. – М., 2008.

ФЕНОМЕН ДЕТСТВА В ПОЭЗИИ СИМВОЛИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ З.Н. ГИППИУС)

Погосян Р.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Интерес к феномену детства появился в России сравнительно поздно. Первым, кто заострил на этом внимание, был Л.Н. Толстой, создавший модель

золотого дворянского детства, и Ф.М. Достоевский, который сформировал систему специфических образов. Их характерной чертой является то, что они принципиально отличаются от взрослых. Ф.М. Достоевский писал: «страшно отстоят от людей: совсем будто другое существо и с другою природой» [3, С. 217]. Писатель основывается на христианском представлении о ребенке, который близок к Богу, а в противовес ему ставится взрослый, погрязший в грехах и отдалившийся от Творца. Ребенок Достоевского максимально метафоричен, он – олицетворение чистоты и божественной природы. Есть и взрослые люди, обладающие такими же свойствами. В понимании писателя, они являются детьми.

Детские образы Достоевского, безусловно, оказали воздействие на представителей Серебряного века, но в их творчестве рассматриваемый нами феномен претерпел значительные изменения. Аналогично теории Достоевского, ребенок символистов отличается от взрослого, он относится к другому миру. Но между миром взрослых и миром детей в символизме – пропасть, тогда как у Достоевского мир ребенка и взрослого совпадает с реальностью. Отличие состоит во внутренней чистоте и непорочности, которых взрослый уже лишился. Младенец Достоевского, несмотря на свою безгрешность, принужден жить на грешной земле и страдать. По мнению Максимилиана Волошина, ни Достоевский, ни Чехов, ни Толстой «не коснулись детства в его глубинной сущности – этого болезненного высвобождения дневного сознания из материнского лона игры» [1].

Таким образом, представители символизма придерживаются мнения, что ребенок живет в совершенно другой реальности, нежели взрослый. Они следуют традиции, положенной Достоевским: ребенок – идеал, а, взрослея, он деградирует. Символисты не только разделили мир ребенка и взрослого, но и столкнули их, объявили некую войну: ребенок стремится замкнуться в себе, взрослый – вмешаться и ввести свои законы.

Зинаида Николаевна Гиппиус – яркая, незаурядная личность, придерживающаяся такого движения, как «феминизм». Отличительной ее чертой является то, что она практически во всех своих произведениях писала от мужского лица. Как женщина она предстает в одних дневниках и письмах. Отсюда следует, что в общественной роли, как писатель и мыслитель она мужчина, точнее, человек, а для себя, в своих личных делах Гиппиус все-таки осознает себя как женщину. Тем не менее, есть основания считать, что мужская персона Гиппиус является психологической потребностью. Она предвзято относилась к женскому полу и придерживалась мнения, что физиологическая природа женщины не могла не ограничить ее в умственной и нравственной сферах. В центре ее произведений стоят мужчины, рассказчики – мужчины, точка зрения – мужская. Если же повествование ведется от женского лица, то это сказ, и лирическую героиню невозможно отождествить с автором.

Несмотря на то, что у Гиппиус не было своих детей, материнство было для нее чем-то великим, абсолютным началом в нашей жизни. Множество как прозаических, так и поэтических произведений пронизано образом ребенка. Даже факт повествования от мужского имени не мешал ей, хоть и вскользь, но упомянуть

о дитяти. Свое внимание Гиппиус заостряет на том, что детская душа – душа ангельская, идеальная, устремленная к Богу. И эта устремленность видна только любящему и неравнодушному материнскому взору.

По убеждению поэтессы, ребенок находится ближе к истинному, так как он ближе к своему началу, чем мысли человека, давно родившегося. «Будничное сознание, которое разрушающе действует на творческий потенциал человека, еще не успело овладеть детским сознанием; их понимание и осознание жизни более глубокое и настоящее, нежели у взрослого» [2, С. 15].

Взрослый человек смотрит на мир как реалист, а ребенок пересоздает ее с помощью впечатлительности. Детское сознание видит во всем иные миры, которые не всегда можно объяснить и познать, в то время как взрослое не видит ничего за реалиями конкретной жизни. Дитя у Гиппиус является носителем творческого, по-настоящему ценного отношения к жизни.

Загруженность сознания дитяти фактами, схемами и сведениями является причиной его оторванности от действительности и подталкивает его на то, чтобы создать свою реальность игр и волшебных сказок. Для ребенка игра ярче, интереснее и продуктивнее реального мира. Если объяснять ему те или иные явления с точки зрения науки, языком взрослых, то это оскудит его внутреннюю составляющую.

Стихотворение «Круги» представлено как некое воспоминание о жизни лирического героя:

«Я помню: мы вдвоем сидели на скамейке».
Он помогает своему чаду постигнуть мир:
«Я говорил о Боге, о созерцании и жизни...
И, чтоб понятней было моему ребенку,
Я легкие круги чертил на песке» [2, С. 456].

Круги, как и на дереве, символизируют годы жизни. Для того чтобы понять смысл, необходимо возвращаться к своим истокам, к детству, к прошлому, к начальному этапу. Без анализа не представится возможности его постигнуть. Так же и наш лирический герой оказывает помощь в познании мира своему чаду.

«И год минул. И нежная, как мать, печаль
Меня на ту скамейку привела» [2, С. 456].

Прошло некоторое время, и печаль нежная, как мать, возвратила его на прежнее место. Оксюморон и инверсия помогают нам акцентировать внимание на трепетных чувствах нашего рассказчика.

«Вот покинутый источник,
Та же тихая зелень,
Те же мысли о Боге, о жизни».

Данные строки говорят о том, что по сути, ничего не изменилось: ни дом, ни природа, ни разговоры, ни раздумья, но:

«Только нет безвинно-умерших, невоскресших слов,
И нет дождем смытых,
Землей скрытых,

Моих ясных, легких кругов» [2, С. 456].

Из содержания следует, что лирический герой размышляет о детстве, о пройденных этапах жизни, к которым способен возвратиться лишь мысленно. Скамейка символизирует паузу, остановку. Чтобы идти дальше, в будущее, необходимо задумываться о прошлом, ведь человек становится человеком только тогда, когда добирается до истины. В этом ему помогает память. Не случайно стихотворение начинается со слов «Я помню...». Лирический герой как бы заявляет, что он все восстановит. Он совершает «раскопки». Но все давно похоронено, уничтожено, туда невозможно проникнуть, потому что нет ни слов, ни кругов, осталась только печаль, оттого что ничего не вернуть. Всё ушло, кроме той скамейки. От детства остается исключительно след в виде маленькой паузы, остальное – смыто дождем, скрыто землей. Оно далеко, до него невозможно добраться. Сохраняется энергия, чувство невероятного счастья, чего-то удивительного, но не более, так как вернуться в прошлое можно только в мыслях. Несмотря на все это, безусловно, нужно идти вперед, потому что ничего не вернуть, но без шага назад, без мысленного погружения в прошлое, невозможно построить счастливое будущее. Оттого, наверное, и все человеческие беды, что мы не делаем пауз, не анализируем, не предпринимаем попыток осознать то, что было, а все куда-то спешим, не находя времени для того, чтобы «посидеть на скамейке».

«Два сонета» включают в себе черты размышления. Повествуется о взаимоотношениях людей, об их мнимой силе и превосходстве друг перед другом. Лирический герой сетует на то, что есть тип человека, который велик только на словах, который то и дело учит окружающих, а столкнувшись с бедой, не в силах помочь и что-либо изменить:

«Пред скорбию чужой молчать обречены, –
Мы так беспомощны, так жалки и смешны,
Когда помочь другим пытаемся напрасно» [2, С. 473].

В мире, как правило, существует добро и зло. И без одного явления мы бы не познали смысл второго. В данной строфе З. Гиппиус пишет о людях, излучающих добро:

«Утешит в горести, поможет только тот,
Кто радостен и прост и верит неизменно,
Что жизнь – веселие, что все – благословенно» [2, С. 473].

Поэтесса как бы призывает нас относиться к жизни проще, принимать ее как нечто прекрасное. Только в этом случае мы сможем преодолеть все преграды и трудности, уготованные судьбой. Тут же З. Гиппиус отождествляет таких людей с дитятею и подразумевает то, что нужно жить и любить, как ребенок – искренне, всей душой, не обращая внимания на негатив. Дитя представлено как самое чистое и непорочное существо, любовь которого способна спасти мир:

«Кто любит без тоски и как дитя живет.
Пред силой истинной склоняюсь я смиренно;
Не мы спасаем мир: любовь его спасет» [2, С. 473].

Список литературы:

1. Волошин М. Откровения детских игр [Электронный ресурс] // URL: <http://www.world-art.ru/> (дата обращения: 25.02.2016).
2. Гиппиус З.Н. Собрание сочинений. Алый меч: Повести. Рассказы. Стихотворения. – М., 2001.
3. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы // Достоевский Ф.М. Собр. Соч.: в 30 т. Т. 14. – Л., 1976.

АНТРОПОМОРФИЗМ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «ПЕСНЬ О СОБАКЕ»)

Погадаева В.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Согласно «Философскому энциклопедическому словарю» под редакцией С. С. Аверинцева, антропоморфизм – это «уподобление человеку, наделение человеческими свойствами предметов и явлений неживой природы, небесных тел, животных, растений...» [1, С.33].

Являясь изначально формой древнего, первобытного мышления, антропоморфизм находит свое место в искусстве XX века. Исследователи отмечают, что в 1910-е годы «пантеистическая мысль, антропоморфное восприятие обостряется, актуализируется» [2, С. 43].

Исследователями ранее уже отмечалась установка С. Есенина на яркую метафористику и активное использование антропоморфизмов.

В поэтическом языке С.Есенина необычайно широкое место занимают так называемые метафоры живой природы, оживляющие и одухотворяющие окружающий человека тварный мир. Растительные и животные образы воссоздают восприятие мира поэтом как живого и творчески активного и в то же время обладают способностью символизировать чувства, действия и состояния лирического героя. Чаще всего обе функции метафор нераздельно сливаются. Есенин создает образ мира, в котором природа вступает в контакт с человеком как с частью некоего единства.

Метафоры, одушевляющие природу, уподобляют ее человеку не только по внешнему сходству, но и по действию. В метафорах живого мира действующим началом является в первую очередь макромир, мир большого масштаба, вовлекающий в деятельность любые, находящиеся в нем предметы: растения, животных, времена года. При этом у Есенина преобладает прием олицетворения: неодушевленные явления приобретают облик людей и животных (ветер – отрок, месяц – щенок).

Широкое использование олицетворений, сближение природного мира с миром человека, психологизм в изображении животных – это особенности идиостиля поэтического языка С. Есенина, ставшего родоначальником нового анималистского жанра в русской поэзии.

С. А. Есенин часто обращался к антропоморфным образам. Одним из любимых образов С. Есенина является собака, любого возраста, масти и пола. Авторы мировой художественной литературы довольно часто обращались к образу собаки еще с древнейших времен. Историю ее культа следует искать еще в периоде каменного века, когда люди верили в божественную суть этого животного. И собака часто становилась героем различных легенд [3, С. 91].

В произведениях «нового времени» все иначе. Здесь животные выступают равноправно с человеком, при этом становятся объектом или субъектом повествования. Именно через отношение человека к животному часто и проверяется его «человечность».

Проблема взаимоотношения человека и собаки затронута в работах многих писателей и поэтов. И одним из самых пронзительных таких произведений в русской поэзии является стихотворение С.А. Есенина «Песнь о собаке» [8, С. 35].

Не случайно поэт обозначил жанр названия стихотворения высоким словом «Песнь». Согласно словарю литературоведческих терминов Л.И. Тимофеева, песнь – это «лирический жанр, стихотворение восторженного характера, которое призвано воспеть какого-либо человека, явление или событие» [7, С. 104]. Предметов воспевания в данном произведении стало святое чувство материнства, свойственное собаке в той же степени, что и женщине-матери.

Сюжет произведения насыщен проникновенными картинками и достаточно детализированным образом собаки и окружающей ее природы. В этом произведении оригинально сплетаются лирические образы и приемы, которые характерны для народного творчества и яркие метафоры, часто использовавшиеся имажинистами («представителями литературного направления, цель творчества которых состояло в создании образа, в котором сопоставлялись прямые и косвенные элементы» [7, С. 57]).

Наступает утро, когда «златятся» рогожи в ржаном закуте. Это начало нового дня символизирует собою и начало новых жизней. Интересно заметить, что щенки у собаки рыжие, словно золотые. И их семеро. Так же, как и строф в произведении.

Простая экспозиция рождает интересные ассоциации. Перед читателями представляется картина «собачьего Рождества», где значительную роль играет золотой цвет. В первой строфе все вокруг буквально дышит светом:

Утром в ржаном закуте,
Где златятся рогожи в ряд,
Семерых оценила сука,
Рыжих семерых щенят.

Это утро проникнуто атмосферой свершившегося чуда. Но ощущение тревоги чувствуется в каждой строке первых двух строф. Возможно это проявляется в перенасыщении данного отрывка желтым цветом, который с древности несет в себе семантику беды. Каждое движение собаки изображено так, что подчеркивается сила ее материнских чувств.

«Ласкала, причесывая языком...» [4, С. 148]. Не прилизывала, не приглаживала, а именно причесывала. Не обсушивала – прихорашивала.

«Струился снежок подталый» [4, С. 149]. Не снег, а именно «снежок. именно в этот момент картина сменяется, когда желтый сменяется умиротворяющим и нейтральным белым («Снежок подталый»).

«А вечером...». Самые первые слова третьей строфы вызывают тревогу, предчувствие беды.

Нарочито буднично звучит: «Вышел хозяин хмурый», просто и грубовато: «Семерых всех поклат в мешок». Мы не видим как хозяин бросает щенят в воду, мы видим только как «воды незамёрзшей гладь» «долго долго дрожала». И мы смотрим на это дрожащую гладь воды вместе с собакой. Все так просто, так обыкновенно. Человек убивает, не задумываясь.

Строфа проникнута трагическими цветами – черный (ночь) и белый (снег), приходит лунный свет – тихий, таинственный, холодный, и мы слышим пронзающий сердце тихий плач природы, передающий невыносимую боль застывающей, мертвеющей души, чувствуем «страшно подлинную и безысходную тоску собаки».

«В синюю высь звонко глядела она, скуля» - в этой строчке все сдвинуто: не звонко скулила, глядя в синюю высь, а «звонко глядела, скуля». Напряжение, исступление материнской надежды в этом «звонко глядела». Глядела на месяц, показавшейся ей одним из ее щенков. И когда он скрылся – не «заплакала», не просто «покатились глаза», а «глухо покатились (безнадежно) золотыми звездами в снег». Эта метафора говорит о святости материнской любви.

Трагедия собаки-матери становится близкой человеческим сердцам. Обнажается характерное для Есенина ощущение родства человека со всем живым.

Звери для Есенина – «его меньшие братья». Он зовет их прийти к нему, чтобы разделить их горе: «Звери, звери, придите ко мне / В чаши рук моих злобу выплакать». На любви и братстве, убежден Есенин, держится мир: «Все мы тесная родня». Нарушение этой гармонии – и в природной и в социальной сферах – приводит к разрушению мира и человеческой души.

Не на жестокости и равнодушии, убежден Есенин, держится жизнь, а на идеалах христианской любви, братства и милосердия: «Люди, братья мои люди,/ Не грубить пришли мы в мире, а любить и верить».

Список литературы:

1. Аверинцев С.С. Антропоморфизм // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.
2. Альберт И.Д. О некоторых особенностях изображения природы в русской прозе 10-х гг. // Вопросы русской литературы. – 1989. – Вып. 2 (54). – С. 42-50.
3. Бауэр М. Всегда рядом. Книга о собаках. – М., 1991.
4. Кошечкин С.П. Весенней гулкой ранью...: Этюды-раздумья о Сергее Есенине. – М., 1984.

5. Орлова О.Е. Сочинения.– М., 2002.
6. Прокушев Ю. Сергей Есенин.– М.,1993.
7. Тимофеев Л.И. Словарь литературоведческих терминов. – М., 2005.
8. Хлыстаков Э. Неизвестный С. Есенин // Москва. – 1990. – №8. – С.199-206.
9. Эвентов И.С. Сергей Есенин.– М.,1992.

ЭСХАТОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ПОЭЗИИ ФУТУРИСТОВ И СПОСОБЫ ИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ

Тратникова О.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Эсхатология – это одна из таинственных и вечных проблем в контексте человеческого мироощущения. Не одно десятилетие она волновала умы писателей, поэтов, философов, учёных. Об этом достаточно точно сказал С. Казначеев: «Практически любой поэт, а тем более – русский, не проходит в своём творчестве мимо темы эсхатологии. Важно пояснить, что речь идёт здесь не о конкретной, личной смерти (об этом думает каждый человек, даже если он не имеет отношения ни к творчеству, ни к философии), а о предстоящей гибели всего человечества – своего рода Армагеддоне, конце света, Страшном Суде» [2, С. 208].

Эсхатологические предчувствия катастрофических перемен занимают особое место в литературе Серебряного века, которыми, казалось, был насыщен сам воздух вступившего в XX век мира. Первая мировая война, революции, ощущаемый кризис искусства, мысли, культуры – все это становится объектом внимания русской общественной мысли. События начала XX века дали достаточно оснований для обострения кризисного мировосприятия, размышлений о грядущем Апокалипсисе, конце света. Л. Кацис в статье «Апокалиптика «серебряного века» пишет, что «в ожидании второго пришествия люди начала XX века неизбежно задумывались о причинах пришествия первого. Тогда Христос искупил вину погрязшего в грехах человечества, предотвратив тем самым первый Конец света. Однако человечество, продолжая грешить, приблизилось к последней черте, оказалось на грани самоуничтожения. Именно это должно стать причиной ожидаемого Страшного Суда. Совершенно не случайно именно начало XX века породило столь сильную апокалипсическую волну. Ведь это было начало последнего века двухтысячелетней истории христианства» [3, С. 15]. Гнетущая атмосфера, в которой вынужден был пребывать человек, определила основные темы и мотивы литературы начала XX века.

Выразителями эсхатологических настроений в России в начале первого десятилетия XX века были как представители символизма, прежде всего А. Белый, Вяч. Иванов, А. Блок, так и русского футуризма – В. Маяковский, В. Хлебников, А. Крученых, Давид и Николай Бурлюки.

Футуризм как одно из ведущих течений модернизма ключевым посылом своей эстетики обозначал призыв к обновлению, на первый план в их теоретико-эстетических трудах выходило понятие эксперимента, благодаря которому, на их взгляд, это обновление и становилось возможным. Преобразование поэзии, отказ от старых традиций, крушение гуманизма, кризис старых культурных форм послужили стимулами обращения поэтов-футуристов к эсхатологии с целью осмысления ими происходящего. Таким образом, цель данного исследования – определение эсхатологических мотивов в поэзии русских футуристов и способов их репрезентации.

Уже в самих заглавиях произведений футуристов проявляется характер их мировосприятия: «Мир гибнет...» А. Крученых, «Адище города» В. Маяковского, «Мёртвое небо» Д. Бурлюка. Потому предметом нашего исследования послужили эсхатологические мотивы в творчестве обозначенных футуристов и способы их воссоздания в художественных текстах.

Одним из главных, структурообразующих мотивов произведений футуристов становится озабоченность будущим человечества, окрашенная, безусловно, в трагичные, но зачастую, как ни парадоксально, в оптимистичные тона. Мотивы тотального разрушения и распада характерны прежде всего для начального этапа становления футуризма, хотя не у всех футуристов – главным образом в творчестве В. Маяковского и А. Крученых. Сюда можно отнести широко известные тексты В. Маяковского («Адище города», цикл «Я» и др.) и опубликованное в 1913 г. стихотворение А. Крученых «Мир гибнет...»:

*мир гибнет
и нам ли останавливать
мы ли остановим оползень
<...>
гибнет прекрасный мир
и ни единым словом не оплачем
погибели его
<...>
гибнет мир и нет нам гибели [4, С. 178].*

В данном стихотворении автор констатирует неизбежное крушение мира, однако, оно детерминистски и определяет тему грядущего его обновления. Разрушение он метафорически представляет через образ оползня, который накрывает своей массой всё живое, но при этом вопрос «мы ли остановим оползень?» задает новый вектор размышлений: мы – это кто? Ответ прост: мы – это человечество. Таким образом, автор рисует два контрастных полюса – мир и человечество, подтверждая их противостояние строкой «и ни единым словом не оплачем гибели его». Остановить распад мира может только человечество, которое, увы, в сохранении прежнего мира не видит смысла.

Мотив тотального разрушения характерен для эсхатологической проблематики, где теряется связь между миром и человеком, который не оплатит его гибели. Перестают существовать чувства, поэтому «гибнет» и само человечество, теряя свой облик. Но А. Кручёных развивает далее тему,

показывая грядущее его обновление посредством звуковых приемов: «жуки жуют», «соловей подсвистывает», «трость свистит». Обновление приводит к наделению всего в новом мире признаками живого (особая роль в данном плане отводится олицетворениям), даже неодушевленный предмет – трость, и та оживает, а сущее приобретает иной смысл – обожествленный (это подтверждает эпитет «священные жуки»).

Важно отметить, что в произведении отсутствует пунктуация, что свидетельствует о намерении автора показать разрушение не только в содержательном, но и в формальном планах.

Ещё один аспект, который определяет специфику идиостиля поэта – использование зауми, которая, по мнению поэта, была выражением абсолютной свободы самого творца. Заумное слово способно спасти мир от гибели, ведь это «новое» слово в конечном итоге и воссоздает новый мир.

Схожие мотивы мы можем наблюдать в стихотворении Давида Бурлюка «Приказ» (1910), где разрушение старого мира и создание нового мира – единый акт:

*Заколите всех телят
аппетиты утолять
изрубите деревья
на колючие дрова
иссушите речек воды
под рукой и далеке
требушите неба своды
разъяренном гопаке
загасите все огни
ясным радостям сродни
потрошите неба своды
озверевшие народы! [1, С. 202].*

В стихотворении образы телесного распада переносятся на объективный природный мир, что связывает понимание с эсхатологическими представлениями о конце света. Образы природного (дерева, воды, неба своды, огни) и животного (телята) мира подвергаются полному разрушению. В этом ключе важным выступает заглавие стихотворения – «Приказ»: в тексте содержится побуждение к выполнению действий (шесть глаголов в повелительном наклонении (заколите, изрубите, иссушите, требушите, загасите, потрошите) призваны побудить «озверевшие» народы к решительности в исполнении важной миссии). Автор требует от человечества разрушительности, которая сродни звериным инстинктам, борющимся за свое выживание, когда неистовое исполнение воли диктует утрату качеств, свойственных человеку. Только в таком случае итог и определит создание нового мира в будущем.

Подкрепляет призыв разговорная лексика, используемая автором в стихотворении: «требушить», «потрошить» – и восклицательная конструкция, которая выступает в роли «строгого командира», выражающего приказ.

Несомненные ассоциации с концом света мы можем обнаружить и в стихотворении В. Маяковского «Адище города» [5, С. 264]. Образ города окрашен в мрачные тона, а трагический пафос, доминирующий в стихотворении, вполне характерен для ранней лирики В. Маяковского. Суффикс «-ащ» превращает ад в гиперболизированный образ. Вынесенное в заглавие существительное определяет суть отношения лирического героя к той среде, в которой он вынужден пребывать: это город, который явно враждебен не только ему одному, но и всему человечеству. Воссозданные картины воочию напоминают картины Апокалипсиса: образы домов со светящимися окнами порождают страх («сосущие светом адки»), автомобили – «рыжие дьяволы» – взрывают гудки «над самым ухом», трамвай, «с разбега взметнувший зрачки», пугает прохожих, наводя своим видом ужас. Доминирующие огненные краски наводят на мысль об испепеляющем все сущее и душу адском пламене. Образом-апогеем всей обрисованной картины выступает солнце с «вытекающим глазом».

Технический прогресс с его давящим на человека воздействием опасен: помимо зрительных образов, Маяковский прибегает к звуковым приемам (повторение взрывных звуков отражает всю дисгармонию, свойственную городу, не дающего человеку чувствовать себя в безопасности). А традиционно романтические символы ночи и луны получают иное семантическое наполнение: ночь сродни уличной девки, которая «излюбилась, похабна и пьяна», а «дряблая луна» заменена навеки искусственным фонарным светом.

Итак, в каждом из представленных стихотворений понимание эсхатологии исходит из субъективного опыта авторов, которые ощущают себя в конфликте с действительностью и через поэзию выражают своё мировидение. Начало первого десятилетия XX века показало, что кризис эпохи и разрушение старых культурных норм актуализировали внимание футуристов к эсхатологии. Мотивы тотального разрушения и распада, создание нового и разрушение старого мира – эти мотивы доминируют в стихотворениях футуристов: у А. Кручёных они выражаются через абстрактные понятия (мир – человечество), у Д. Бурлюка – через конкретные природные образы, у В. Маяковского – посредством урбанистических мотивов.

Список литературы:

1. Бурлюк Д. Фрагменты из воспоминаний футуриста. Стихотворения. – СПб., 2001.
2. Казначеев С. Эсхатологические мотивы в поэзии Юрия Кузнецова // Встречи. – 2014. – № 1. – С. 208-211.
3. Кацис Л. Русская эсхатология и русская литература. – М., 2000.
4. Кручёных А. Стихотворения, поэмы, романы, опера. – СПб., 2001.
5. Маяковский В. Полное собрание сочинений. Т. 4. – М., 1997.
6. Русский футуризм: Теория Практика. Критика. Воспоминания / Сост. В.Н. Терехина, А.П. Зименков. – М., 1999.
7. Цыбин В.Д. Апокалипсис прошлого, настоящего, будущего. – М., 2000.

ИЗОБРАЖЕНИЕ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В МАЛОЙ ПРОЗЕ А. СОЛЖЕНИЦЫНА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ «ОДИН ДЕНЬ ИВАНА ДЕНИСОВИЧА» И «МАТРЕНИН ДВОР»)

Смышляева А.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

В творчестве А.И. Солженицына встречается целая палитра разнообразных мотивов, которые образуют систему, репрезентируемую в том или ином преломлении во всех его произведениях. Среди них первостепенное значение отводится мотивам, связанным с образом народа. Потому рассуждение о национальном характере в малой прозе Солженицына, которое определено нами как предмет исследования, вполне обоснованно. В соответствии с предметом была обозначена цель – показать, как понятие «национальный характер» отражается в рассказах писателя.

Солженицынское представление о национальности в литературе – продолжение традиции понимания народности в XIX – начале XX вв. Особенно важна для писателя мера глубины и адекватности отражения в художественных произведениях облика и мирозерцания народа. Солженицын верит в «настоящую русскость». Он считает, что она создается из таких элементов, как наложение опыта народной истории, ее обычаев и меры их восприятия. Характер не может оставаться вечно неизменным в силу меняющихся обстоятельств. С течением веков Россия испытывала много перемен, под воздействием которых и формировался национальный характер [1, С. 365]. Также писатель уверяет, что православие – одна из базовых констант русского национального характера: «Всенародные начала, которыми мы восхищаемся, почти сплошь выросли из православия» [1, С. 364]. Преимущественно вера являлась главной опорой русского характера, и особенно важна была роль в данном аспекте молитвы. Еще одна из важнейших составляющих понимания особенностей народного характера заключается в том, что он сочетает в себе духовность и практичность как качества, необходимые человеку для жизни в непринуждённых условиях. Народное мирозерцание проявляется в особом восприятии действительности, где каждая вещь и всякое природное явление имеет свое особое значение и находится в гармонии с человеком.

Анализ рассказов и публицистики Солженицына показал, что национальные мотивы находят свое отражение посредством осмысления автором феномена «русский народ». Народный характер связан с категорией «самобытность»: писатель считал и народ, и культуру, и вообще всю Россию уникальными.

Александр Исаевич уверял, что только через описание простого крестьянского человека можно понять истинные черты русского национального характера. Таким человеком является Иван Денисович Шухов. Он – «простой человек», образчик крестьянского характера со свойственной ему

практичностью. Этот «практичный» подход распространяется на многие уровни его жизни. Во-первых, герою не важно, разбирается ли человек в политике и какую веру он исповедует. Главное – его способность к труду. Поскольку труд близок сердцу Шухова, он оценивает людей по тому, как они работают. Во-вторых, отличительной особенностью характера Ивана Денисовича является его способность обустроиться. Это помогает ему выжить в любых условиях, в совершенно несвободных, в тоталитарных, в которых даже солагерники, унижаясь, идут на что угодно. Другими словами, чтобы во враждебных лагерных условиях остаться человеком, способность обустроиться играет огромную роль.

Русским людям свойственно стремление к свободе. Шухов открыто не бунтует, он выбирает «имплицитную» борьбу: четко понимает, что открыто проявлять бунт нельзя, при этом умудряется не подчиняться обстоятельствам. Таким образом, Иван Денисович отстаивает внутреннюю свободу. Возможность принимать самостоятельные решения и поступать согласно своему разуму – принцип Шухова.

В трудную минуту герой готов обратиться к Богу, который служит ему опорой. Вопреки обстоятельствам, сложившимся в советском обществе, Шухов не потерял способность верить, религия и молитва для него естественны.

Сделав центральным персонажем своего рассказа крестьянина, писатель сумел создать на редкость выразительную и нешаблонную диалектную характеристику его речи. В большей своей части она формируется из отдельных слов: «халабуда», «наледь», «гунявый». Важно то, что с помощью диалектной лексики речь героя получает нужную эмоционально-стилистическую окраску. Мы слышим живую, свободную, щедрую на юмор, наблюдательную народную речь.

Сравнивая Матрену с Шуховым, мы видим, что она является также простой крестьянкой. Игнатич, пользуясь несколькими словами, характеризует облик Матрены. У нее «лучезарная улыбка» и «простодушный взгляд блеклоголубых глаз» [3, С. 167]. Автор не акцентирует внимания на портрете Матрены, не дает описание ее телесного облика. Ему важнее изображать внутренний свет простой крестьянки. Можно сделать вывод, что, подобно Шухову, Матрена наделена неброской внешностью. Внутренний свет Матрены, который замечает герой-повествователь, подчеркивается в разговоре об ужине между героиней и Игнатичем. В выборе между «картовью» или «картонным супом», она говорит, что довольна своей жизнью: «Жизнь научила меня не в еде находить смысл повседневного существования. Мне дороже была эта улыбка» [3, С. 170].

В рассказе «Матренин двор» Солженицын изобразил тип русской женщины-праведницы. Говоря о праведниках в своей статье «Раскаяние и самоограничение» он отмечает, что «если такие прирожденные ангелы – они как будто невесомы, они скользят как будто поверх этой жижи, нисколько в ней не утопая, даже касаясь ли стопами ее поверхности? Каждый из нас встречал таких, их не десятеро и не сто на Россию, это праведники, мы видели их,

удивлялись, пользовались их добром, в хорошие минуты отвечали им тем же, они располагают, – и тут же погружались опять на нашу обреченную глубину» [2, С. 112].

Матрена изображена в совершенно обычной сельской обстановке. Она живет так же, как жили все простые люди в это время. Солженицын описывает свою героиню на фоне колхозной жизни 1950-х годов с ее бесправием и презрением к обычному человеку. Героиня имеет многие праведнические черты такие, как терпение, нравственную чистоту, нестяжательство, добродетельность. Праведность Матрены выражается не через доблестные поступки, она заключена в том, что она «живет не по лжи», в жесточайших жизненных условиях сохранив доброе сердце и живую душу. Матрена – это тот тип по-настоящему доброго русского человека, без которого не было бы и России. Она – добродетельный человек, нравственный, духовно чистый, т.е. носитель нравов, нужный для страны.

Таким образом, автор убежден, что самоограничение и духовность – необходимые качества, свойственные русским людям. Следовательно, Матрена и Шухов обладают ими. Ни жизнь, полная страданий, ни бесчисленные удары судьбы, не меняли личности героев. Они способны выжить и физически и, прежде всего, нравственно в тяжелых бытовых, социальных условиях, т.е., говоря о последнем, остаться людьми с душой и сердцем, бескорыстными и отзывчивыми, не озлобляясь и не отчаиваясь.

Итак, проанализировав рассказы Солженицына «Матренин двор» и «Один день Ивана Денисовича», мы выявили особенности проявления представлений писателя о народности и национальности. Писатель концентрирует внимание на мировоззренческой позиции героев, речевых характеристиках персонажей, что помогает постичь исследователям суть авторского понимания национального характера. Солженицын не уделяет особого внимания внешним описаниям портрета героев, он лишь затрагивает те важные черты в облике персонажей, которые могут помочь читателю проникнуть во внутренний мир главных героев произведений. Солженицын выделяет особый вид героев-праведников, коими и являются Матрена и Шухов. Главную роль Солженицын отводит исконно русским чертам: трудолюбию, самопожертвованию, стремлению к внутренней свободе. Особое место занимает вера, которая и дает человеку силы для преодоления всех трудностей, помогает остаться верным своим взглядам и убеждениям.

Список литературы:

1. Васюточкин Г.С. Поэтическое пространство Александра Солженицына // Васюточкин Г.С. На перевале тысячелетий: Страницы публицистики. СПб., 2011. – С. 364-368.
2. Путь Солженицына в контексте Большого Времени: Сб. памяти: 1918–2008 / Под ред. Л.И. Сараскиной. – М., 2009.
3. Солженицын А. Рассказы. – М., 1999.

МИФОЛОГЕМА «ДОМ» И СПОСОБЫ ЕЕ РАСКРЫТИЯ В «ПОСЛЕДНЕМ ПОКЛОНЕ» В. АСТАФЬЕВА

Ключникова И.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Мифологема дома занимает одно из центральных мест в русской художественной литературе, потому как именно дом является неотъемлемой частью человеческой картины мира. Своеобразным актом возвращения к праистокам национального бытия в «деревенской» прозе стали быт и образ дома.

Мифологема дома, по мнению В.С. Непомнящего, всегда занимала главную позицию в произведениях русских писателей: «жилища, убежища, области покоя и воли, независимости, неприкосновенности <...> Дом – традиция, преемственность, отечество, нация, народ, история. Дом, «родное пепелище» – основа «самостоянья», человечности человека, «залог величия его», осмысленности и неодинокства существования. Понятие сакральное, онтологическое, величественное и спокойное; символ единого, целостного большого бытия» [2, С.138].

В книге В. Астафьева «Последний поклон» эта мифологема имеет значение не только места, где проживает человек, но и выступает, прежде всего, средоточием «своего» пространства, аналогией «дом-человек». Поскольку, согласно традиционным мифологическим представлениям, «дом есть нечто живое, подобное дереву или человеку, и самым своим обликом он напоминает своего хозяина», то и для астафьевских героев в данном произведении родной дом – «живой» в полном смысле этого слова.

Главный герой живет вместе со своими бабушкой и дедушкой. Их дом всегда наполнен людьми: соседями, ребятишками и приезжими родственниками. В селе часто пеклись блины, и многие женщины приходили к ним в дом посмотреть, как бабушка ловко маневрирует на кухне: «баб-соседок поражать этакой вот ловкостью и разудалостью» [1, С.87].

Дом рассматривается как маленький внутренний мирок человека, через подробное описание которого автор раскрывает сущность его обитателей. Бабушка Вити Потылицына всегда бережно относилась к родному дому: «она все прибрала, перемила, бессечно белила и подбеливала печку», поэтому и дом для всех жителей села был воплощением «бабской заботы».

Дом для его жителей всегда является своим, родным и уникальным. Эта мысль подтверждается схожестью описания В. Астафьева дома и людей, проживающих в нем. Стены, обстановка жилища становятся символами-«зеркалами» самих образов героев. Дом и человек сливаются воедино, они существуют и живут вместе по общим законам и правилам.

Как было отмечено выше, дом является отражением хозяина, именно потому дом семьи Вити Потылицына показывает их доброжелательность, гостеприимство и радушность.

В доме главного героя главным членом семьи считалась бабушка. Она привыкла жить по определенным законам и порядкам, тем самым заставляя всех соблюдать их – «живи по заведенному в доме степенному порядку» [1, С.86]. Соседки любили приходить в дом и слушать ее рассказы о жизни, поэтому они всегда с пониманием относились к ее замечаниям касательно правил дома.

Иногда образ дома заменяется образом-мотивом окна, традиционного для русской художественной литературы. Главная задача окна заключается в превращении его в границу между внешним, опасным миром, и пространством самого дома. Когда мальчик Витя болел, то он всегда сидел у окна и наблюдал за тем как весело играют ребята на улице. Длилось это до того момента пока бабушка не заходила в дом и не гнала его от окна. Когда кто-то пропадал или Витя долго не шел домой, она выглядывала из окна с надеждой найти потерявшегося. Поэтому для нее окно было связано с чувствами тревоги и волнения.

В своих произведениях В.П. Астафьев детально описывает старинные и современные обычаи, которые непосредственно связаны с домом. Автор рассказывает о традиции печь блины каждую субботу: «Блины, к ребячьей и мужицкой радости, пеклись на селе часто, в субботу или в воскресенье уж непременно» [1, С.85]; упоминает различные поверья и легенды села («Мальчик в белой рубахе»: история о маленьком мальчике, который шел к своей матери на работу и пропал; когда Витя Потылицын болел, его бабушка лечила различными средствами (травами, заговорами и молитвами).

В книге «Последний поклон» с мифологемой дома тесно связан образ земли-дома. Этот образ многозначен, эпичен, восходит в конечном итоге к философским понятиям судьбы и предназначения человека.

Описывая нетронутую природу, автор передает даже самые мельчайшие детали при помощи ярких красок: «На пути мальчишки преодолели горную речку, пусть и мелкую, но с завалами; затем – таежную седловину с каменными останцами и горбatinaми, пока скатились по обвальному спуску в ущелье, где нет воды, но дополна раскаленного острого камешника, принесенного потоками во время вешневодья, миновали раскаленное ущелье, уморившее в камнях траву и все живое, кроме змей и ящерок. Ниточка дороги, разматываясь, привела их на убранные покосы, затем – в пыльные, проплешисто зажелтевшие овсы» [1, С.127].

Виктор Астафьев детально и живо передает широту родных просторов за счет использования образов «звучащего мира» (грохот телег, стук копыт), старается точно воспроизвести запахи природы. Во многих пейзажных зарисовках присутствует лиричность описания: «А по лугу стелился туман, и была от него мокра трава, никли долу цветы куриной слепоты, ромашки приморщили белые ресницы на желтых зрачках» [1, С.245].

В картинах природы присутствуют поэтичные находки, служащие основой названия отдельных фрагментов повести стихотворениями в прозе. Таковыми являются олицетворения («привела ниточка дороги»), сравнения («огрызок луны, словно обкусанная половина яблока») и др.

Также в книге «Последний поклон» можно проследить связь дома с образом матери. Для главного героя рассказов, который лишен матери, этим образом становится его родная бабушка, которая заботилась о нем всю жизнь: «я самый малый в доме, баловать и радовать больше некого».

Обратимся к главной части дома – печи, которая также неразрывна связана с образом матери. Она является священным местом дома, всегда обогреет и успокоит. Витька Потылицын проводит много времени дома у печи, родственники выделяют на ней самое теплое место для сна мальчику. Когда он болеет, именно она согревает его своим «материнским» теплом.

Дом для жителей является не простым местом обитания, прежде всего, он актуализует собой одну из форм бытия человека в мире. Как считают жители села Овсянка, абсолютно каждый человек должен построить за свою жизнь хотя бы один дом: «Строится народишко шибко. Прямо, как блины пекут, – дом за домом. Не успеешь оглянуться – уж дом стоит» [1, С.201].

Для семейства Потылицыных дом выступает опорой в жизни, местом утешения и спасения. В. Астафьев считает, что если умирает семья, то умирает и дом. Традиционная мифологема дома в творчестве писателя-деревенщика усложняется множественностью смыслового выражения: для описания он использует не любой дом, а лишь тот, который стоит на земле, зачастую построенный вручную человеком, – именно такая модель дома по В. Астафьеву является способом выражения внутреннего мира.

Через быт сельского жителя автор хочет показать, что дом – это живой источник, в котором громадный жизненный опыт человека воедино сплавляется с его врожденным эстетическим чувством. Именно В. Астафьев смог передать особую связь дома со своим хозяином. Мифологема дома в его произведениях является неким продолжением человека в мире, поэтому она и тождественна самому хозяину. Будучи отражением человека в мире, мифологема дома становится его образом и подобием, она одухотворена и неразрывно связана с героем, притягивает его к себе, хранит память о его прошлом, заставляет вернуться к истокам.

Список литературы:

1. Астафьев В. Последний поклон. – М., 2010.
2. Непомнящий В.С. Да ведают потомки православных. Пушкин. Россия. Мы. – М., 1990.

ПРОЯВЛЕНИЕ НЕОМИФОЛОГИЗМА В РАССКАЗАХ В. НАБОКОВА

Двораковская А.П.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

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

Неомифологизм – специфическая для XX века форма художественного мышления, предполагающая особое отношение к мифологическим сюжетам, образам и символам, которые не столько воспроизводятся, сколько

проигрываются или пересоздаются, тем самым рождая новые мифы, соотносимые с современностью [1, С. 153].

«Мифологизм» является характерным явлением литературы XX в. и как художественный прием, и как стоящее за этим приемом мироощущение (дело, конечно, не только в использовании отдельных мифологических мотивов). Он ярко проявился и в драматургии, и в поэзии, и в романе; в последнем наиболее отчетливо выражена специфика новейшего мифологизма в силу того, что в прошлом столетии роман в отличие от драмы и лирики почти никогда не становился полем мифологизирования» [2, С. 228], – писал Е.М. Мелетинский. Исходя из этого, существуют разные точки зрения на статус неомифологизма в литературных произведениях. Одна из них подразумевает непрямую интерпретацию мифа, отсыл к схемам коллективного мышления. С рождения мы окружены мифологической природой. Любые проявления непонятных для нас явлений мы неосознанно соотносим с мифами. При написании произведения автор бессознательно соприкасается с коллективным древним мировоззрением.

Другая точка зрения предполагает собственный мифологизм литературы исследуемой эпохи, то есть для литературы XIX века был свойственен мифологизм, направленный на непосредственную интерпретацию мифа, например, Р. Вагнер оперная тетралогия «Кольцо Нибелунга», а для литературы XX века свойственно индивидуальное мифостроительство в конкретном произведении, например, «Превращение» Ф. Кафки. Но наряду с мифостроительством Кафки начало XX века отмечено появлением интерпретации мифа о возвращении Одиссея в «Улиссе» Дж. Джойса. В связи с этим возникает сомнение в отличии мифологизма одного века от другого. На наш взгляд логичнее использовать первую точку зрения, так как она наиболее точно отражает суть проявления неомифологизма.

Мифологические сюжеты и мотивы стали активно использоваться в основе художественных произведений.

Рефимифологизация литературного произведения как доминирующее эстетическое качество присуща многим писателям и поэтам. Одни интерпретировали готовые мифологические образы, другие строили произведения по структуре известных мифов, третьи творили собственные мифы. Все три способа рефимифологизации литературы идентифицируются в творчестве В. Набокова, использовавшего мифологические образы и сюжеты как в лирических, так и в эпических произведениях. Неомифологизм как тип художественного сознания начинает формироваться уже в ранних русскоязычных рассказах «Слово» (январь 1923 г.) и «Боги» (октябрь 1923 г.).

Рассказ «Слово» [3] описывает дивный сон. Герой словно побывал в раю: «...Душа была охвачена ощущением божественной разноцветности, воли и вышины: я знал, что я в раю...». Он ждет небожителей с единственной мыслью о земной родине, и перед ним предстают ангелы во всем своем великолепии. Герой не в состоянии описать всё их величие, красоту, недоступность. «...Толпы их проходили, взирая ввысь. Я видел: очи их – ликующие бездны, в

их очах – замиранье полета. Шли они плавной поступью, осыпаемые цветами...». Человек пытается преградить им путь, высказать свою мысль, однако, он и не мог помыслить о просвете, где клубилось и дышало Божество, к которому стремились ангелы, потому что человек, в котором живет вера, не может ставить себя вровень с небожителями, даже во сне. Ангелы ускользают, не обращая внимания на человека в их ногах, который постепенно осознает свою никчемность.

«...И тогда случилось чудо: отстал один из последних ангелов, и обернулся, и тихо приблизился ко мне...». Герой понимает, что этот ангел может понять его молитву, так как не совсем еще отошел от земли. И ангел понимает, он с вниманием слушает невнятный лепет человека и понимает его. Небожитель обнимает человека своими крыльями и произносит лишь одно слово, в котором отражена вся сущность человеческой жизни. Человек выкрикивает его и просыпается, не помня, что крикнул.

В рассказе «Боги» [3] описывается один день ранней весны, когда вся природа, да и сама душа, распускаются, словно готовятся к полету. Первым ярким мифологическим образом предстает перед нами образ нарисованного бога. Мальчик рисует его мелом на асфальте: «...Бог протянулся от панели до панели... У белого бога – широкие большие пуговицы, вывернутые ноги. Он распят на асфальте и круглыми очами смотрит в небо. Рот у него – белая радуга. Сигара, величиной с полено, появилась во рту... На лиловом асфальте остался белый геометрический бог, глядящий в небо...». Далее вскользь упоминается образ в углу спальни. Затем повествование переходит к деревьям, которые сравниваются с паломниками: «Все деревья паломники. У них есть свой Мессия, которого ищут они. Их Мессия – царственный ливанский кедр, а может быть, просто – совсем маленький, совсем незаметный кустик какой-нибудь в тундре...». Герои осознают себя богами: «Слушай, мы сегодня – боги! Наши синие тени громадны. Мы двигаемся в исполинском и радостном мире...». Герои движутся по улице, они спускаются в метро, словно в Преисподнюю: «Изображеньями горящих грешников расписаны старые стены... в темноте жарко горят рыхлые пузыри огня – выпученные глазища бесов, а может быть, сигары наших попутчиков...».

Звук высоко плывущего в небе аэроплана сравнивается со звучанием золотой арфы. Герой рассказывает своей спутнице историю о первом запуске воздушного шара, пассажиром которого являлась белая курица. Шар приземлился на следующий день посреди поля. Крестьянин, заметивший его, принял это за подарок Богородицы. Через некоторое время курица снесла четыре золотых яичка. Так неомифологизм переплетается с фольклором. Путешествие героев сводится к посещению кладбища, где похоронен ребенок. Рассуждая, герой приходит к мысли, что смерти не может быть, и что родится еще новый золотой сын.

Рассказ заканчивается душевным подъемом героя: «И вот хочется мне встать, распахнуть объятия, обратиться с широкой и светлой речью к невидимым толпам. Начать так: «Радужные боги...»».

Эти два рассказа В. Набокова объединяет обращенность к евангельской мифологии. «Слово» представляет собой новый миф об ангелах. Автор создает собственную структуру и композицию, отказываясь от традиционной иерархии ангельских чинов, которая воспроизведена в стихотворном цикле «Ангелы» (1918), здесь ангелы различаются степенью близости к человеку: есть те, кто способны человека видеть и говорить с ним, а есть те, кто ближе к недостижимому божеству, чем к человеку. Тем самым, в подтексте рассказа утверждается мысль, что ангелы раньше были людьми.

В рассказе «Боги» переплетены евангельские, древнегреческие, исторические и фольклорные сюжеты. Воспроизведено деление мира на средний – мир людей, нижний – мир ада (метро под землей) и верхний – мир богов (или мир, обращенный к небесам). Примечательно, что в этом рассказе богами или подобными богам выступают люди, способные увидеть эту мифологическую иерархию мира. Причем, мифологическое и божественное существует в том же времени-пространстве, что и человеческое, земное, поскольку и боги и люди, и небо и ад – все это заключено в повествование об одном весеннем дне, когда герои смогли почувствовать себя богами.

В рассмотренных произведениях мы наблюдаем, как автор бессознательно соприкасается с коллективным мышлением. Он сопоставляет в рассказе «Боги» наблюдаемые явления и события с древнейшими представлениями о мире, выраженными в мифах. В то же время мифы не пересказываются, а рассказы не содержат прямого отсыла к мифологии. В. Набоков осуществляет непрямую интерпретацию мифа, используя лишь необходимые фрагменты мифа.

В «Слове» также используется собственная интерпретация, способствующая новому осмыслению действительности. В. Набоков показывает ангелов не как высших небесных созданий, а как бывших людей. В его изображении понять страдания и нужды людей способен только новозданный ангел, еще не потерявший человеческой сущности. Сам концепт «человек-ангел» предполагает способность любого человека стать лучше, стать совершенством – ангелом.

В рассказах В. Набокова воспроизведен реальный мир, который, кажется, нам давно знаком. Однако он полон таинственными явлениями и существами, которые гармонично наполняют, входят в повествование и заставляют нас задуматься над происходящим вокруг. Художественный мир способствует переосмыслению ценностей, пониманию нашего места в реальном мире, делает нас мудрее и терпимее. Мир в рассказах устремлен к увеличению добра в мире внешнем.

В. Набоков – крупнейший писатель XX века, предлагает в своем творчестве индивидуальную версию неомифологизма. В своих произведениях он обращается к евангельским и древнегреческим мифологическим сюжетам и образам, даруя им новую жизнь и интерпретацию. Его произведения влияют на читателя, тем самым способствуя преображению мира.

Список литературы:

1. Белокуров С.П. Словарь литературоведческих терминов. – М., 2014.
2. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. – М., 2012.
3. Набоков В. Полное собрание рассказов. – СПб., 2014.

МОТИВЫ АНТИЧНОЙ ЭЛЕГИИ В ПОЭЗИИ И.А.БРОДСКОГО

Синякова Н.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Жанр элегии зарождается в период расцвета античной полисной демократии, на рубеже 5-6 вв.д.н.э., он принадлежит к монодийной, а не хоровой лирике. Античную элегию скорее можно идентифицировать по формальным, чем по содержательным показателям. В античной поэзии «элегия» – метрическая система, обозначающая стихотворение, написанное двустишием, или «элегическим дистихом». Первая строка дистиха должна быть написана гекзаметром и содержала в себе тезис, вторая – пентаметром и включала антитезис. Сочетание тезиса и антитезиса и было главной композиционной особенностью этого жанра. В элегическом дистихе автор сталкивал две противоположности, разные эмоциональные состояния. Такое противопоставление создавало необходимый конфликт для дальнейшего развития сюжета. Стоит отметить, что тематика античной элегии никак не регламентировалась. Темами и мотивами элегий могли стать различные рассуждения (о жизни и смерти, несчастной любви, превратности судьбы и кратковременных наслаждений). Н.А. Чистякова пишет о том, что это не мешало элегикам воспевать молодость, преклоняться перед красотой, славить веселые пиры, любовные утехы и другие радости жизни [6]. Таким образом, в античной традиции складывается очень устойчивая жанровая доминанта: элегия могла быть стихотворением на любую тему, но обязательно должна была реализовывать в себе установку на демонстрацию двух противоположных состояний, или, как определяет их Квятковский А., «смешанных чувств радости и печали» [2].

Современное определение элегии имеет расхождение с античным представлением о нем, так как не учитывает историческую составляющую этого жанра. В словаре-справочнике по истории и культуре Древней Греции и Рима жанр элегии (от греч. *Elegos* – жалобный напев флейты) – это жанр стихотворного произведения, выражающего печальное, задумчивое или мечтательное настроение [3]. Однако, это определение скорее принадлежит уже к римской элегии, которая под пером Катулла и Овидия стала приобретать и определенные признаки содержательной идентичности. В словаре литературных терминов элегия трактуется как лирическое стихотворение среднего объема, обычно наполненное печальным эмоциональным

содержанием, лишенное отчетливой композиции, как правило, написанное от первого лица. [4]

Жанр элегии в Новое время был открыт и реформирован романтиками, которые абсолютно отказались от каких-либо формальных ограничений, закрепив за элегией статус свободного в формальном отношении стихотворения, без каких-либо требований к строфике и рифме, но при этом именно романтики накрепко связали содержание элегии с выражением печали по поводу обманувших юношеских надежд, несостоявшейся любви, скоротечности бытия. За элегией закрепился и определенный хронотоп: молодой разочарованный в любви и в жизни человек предается одиноким раздумьям среди развалин, на кладбище или в уединенном месте на лесной поляне или над крутым обрывом в горах, день клонится к вечеру, или же романтический пейзаж заливают светом луна. Ночь, уединение среди развалин или могил стали обязательными атрибутами романтической элегии. При этом размышления о несправедливости устройства бытия, о скоротечности человеческой жизни, о неполноте любви, тщете юношеских надежд закрепили за элегией статус жанра философской, медитативной лирики. Кроме того, конфликт элегии образовывало противопоставление счастливого прошлого, безмятежной юности, разделенной любви, поры смелых надежд и мечтаний, унылому настоящему, в котором мечты не сбылись, надежды обманули, юность прошла, любовь утрачена, а жизнь мрачна и полна неразрешимых противоречий и страданий. Конфликт прошлого и настоящего сообщал жанру элегии дополнительную философскую напряженность.

Поэты философского склада: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Ф. Тютчев, Д. Веневитинов, Е. Баратынский в период «золотого века», Вл. Ходасевич, Д. Мережковский, Ф. Сологуб, О. Мандельштам, А. Ахматова в период «века серебряного», не только оставили непревзойденные элегические стихотворения, но и способствовали развитию и содержательному обогащению жанра элегии. Наследник и продолжатель лирических традиций «серебряного века», поэт глубоко интеллектуального, философского склада И. Бродский открыл жанр элегии для мировой лирики второй половины XX века. В своей Нобелевской лекции Иосиф Александрович отметил: «Оглядываясь назад, я могу сказать, что мы начинали на пустом – точнее пугающем своей опустошенностью – месте и что скорей интуитивно, чем сознательно, мы стремились именно к созданию эффекта непрерывности культуры, к восстановлению ее форм и тропов, к наполнению ее немногих уцелевших и часто совершенно скомпрометированных форм нашим собственным, новым или казавшимся таковым современным содержанием. Существовал, вероятно, другой путь – путь дальнейшей деформации, поэтики осколков и развалин, минимализма, пресекшегося дыхания (...) Мы отказались от него, потому что выбор на самом деле был не наш, а выбор культуры – и выбор этот был опять-таки эстетический, а не нравственный». Обращение к жанру элегии – это один из способов создания «эффекта непрерывности культуры», «наполнения» ее традиционных форм новым содержанием [1].

И.Бродский вносил в элегию оттенки классической, модернистской и постмодернистской систем, преодолевал абстрактность, присущую жанру и открывал новые пути его развития.

Давая своим стихотворениям название «Элегия», поэт подчеркивал, что продолжает традицию, формирующую жанровую идентичность элегии. Так в стихотворении «Элегия» (1960) противопоставляются горесть расставания и прелесть зимней природы. В стихотворении «Почти элегия» сталкиваются утраченное счастье от разлуки с любимой и счастье соприкосновения с вечностью, описанное при помощи библейских мотивов. Столкновение временного и вечного, личного и общечеловеческого выражают философский конфликт между человеческой единичностью и общечеловеческой универсальностью, один из ведущих в лирике Бродского.

Жанр элегии предполагает выражение печали и уныния лирического героя, разочарованного в жизни. Но в элегиях Бродского читателям показано противоположное развитие философской мысли: поэт, вопреки элегической традиции, не противопоставляет счастливое прошлое безнадежному настоящему.

Иосиф Бродский трансформировал жанр элегии, показывая лирического героя, который преодолевает несовершенство настоящего творческим усилием, испытывая радость и счастье созидания. У Бродского происходит как бы движение времени вспять, в сторону «утраченного счастья», что сближает его «Почти элегию» с элегией античной, в которой находило место не только чувство печали, но и радости. Традиционное настроение жанра элегии в поэзии И.Бродского трансформировано, поэт избегает мелодраматических эффектов, отвергает традиционные решения элегических тем самоустранения и разлуки, существенно меняя содержание жанра: разочарования по поводу ушедшего прошлого в душе лирического героя не остается (в отличие от традиционного героя романтической элегии) [5].

Список литературы:

1. Бродский И.А. Нобелевская лекция // Форма времени: Стихотворения, эссе, пьесы. В 2 т. Т. 2: Стихотворения, эссе, пьесы. – Мн., 1992.
2. Квятковский А. Поэтический словарь. – М., 1966.
3. Книгин И. Словарь литературных терминов. – М, 2006.
4. Лисовый И.А., Ревяко К.А.. Античный мир в терминах, именах и названиях: Словарь-справочник по истории и культуре Древней Греции и Рима. –Мн., 2001.
5. Фризман Л. Два века русской элегии // Русская элегия XVIII – начала XX века. – Л., 1991.
6. Чистякова Н.А. Древнегреческая элегия // Древнегреческая элегия. – СПб., 1996.

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ В РОМАНАХ ЮРИЯ СЛЕПУХИНА: СУДЬБЫ ГЕРОЕВ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭПОХИ

Петрова А.О.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Имя писателя и публициста Юрия Григорьевича Слепухина (1926-1998) в стало известным отечественному читателю в 1962 году после публикации романа «Перекресток». Роман сразу же привлек к себе внимание и широкой читательской аудитории и критики, стал настолько значительным литературным событием, что даже публикация в №11 «Нового мира» первого романа Александра Солженицына «Один день Ивана Денисовича», не смогла убавить интерес молодых читателей к роману. Литературный критик и историк литературы Евгения Щеглова, молодость которой пришлось на бурные шестидесятые, вспоминает, как, выждав долгую очередь, наконец, получила зачитанный до дыр, с утраченными последними страничками том журнала с романом «Перекресток», который для многих романтически настроенных молодых людей стал не только настоящей настольной книгой [2, С. 7], но и открытием новых тем и героев в отечественной литературе, также как и роман А.И. Солженицына. Герои романа «Перекресток» – представители двух поколений русской эмиграции – послереволюционной и послевоенной, вынужденно покинувших Родину: очутившихся за границей из-за угрозы красного террора (первое поколение русской эмиграции), или оказавшихся в Европе после освобождения из плена, из концлагеря, после репатриации на принудительные работы в Германию (второе поколение). Роман посвящен встрече двух поколений бесприютных скитальцев, которые мучительно решают вопрос: возможно ли возвращение на Родину, как примет их Отчизна и примет ли вообще.

Творчество Юрия Слепухина представляет собой яркий пример взаимодействия истории региональной литературы с общей историей отечественной литературы: детство и юность писателя прошли в Пятигорске и Ставрополе, именно из Ставрополя (тогда Ворошиловска) в 1942 семнадцатилетний юноша Юрий Слепухин был угнан на принудительные работы в Германию, а после освобождения войсками союзников из-за угрозы репрессий не стал возвращаться в СССР вплоть до 1957 года, а после возвращения как репатриант поселился в Ленинградской области. Именно с периодом жизни в Ставрополе связаны те яркие впечатления юности, которые писатель передает своим героям. Как правило, главными героями романов Юрия Слепухина выступают молодые люди, заканчивающие среднюю школу, совершающие важнейший в жизни выбор не только в отношении образования или профессии, но и в отношении жизненных принципов и убеждений. Этот период в жизни самого писателя, который совместил в себе свободу и плен, юность и утрату Отчизны, испытания преданности Родине во время оккупации, плену и на принудительных

работах и необходимости совершения самого сложного выбора в жизни: возвращение или эмиграция, – и становится наиболее автобиографически значимым источником для показа становления характера юных героев его романов.

Юрий Слепухин создает многомерный мир жизни героев, рожденных в 20-е годы, показывая их жизненный путь, включающий все: от дружбы до великой любви, от эмиграции до возвращения на Родину, от войны до Победы. Причем, роман «Перекресток» – первый из тетралогии, включающей романы «Тьма в полдень» (1968), «Сладостно и почетно» (1985), «Ничего кроме надежды» (2000, в журнале «Нева» опубликован с сокращениями под названием «Час мужества» в 1991), в котором все события происходят в мирное время. Все романы образуют единое целое, не только благодаря общности героев и тому, что сюжет одного продолжает сюжет другого, но и благодаря единству проблематики и неизменности позиции автора-патриота.

Роман Юрия Слепухина «Перекресток» открывал принципиально новые, ранее запретные в отечественной литературе темы: сюжетную основу романа составляла история любви русской девушки Тани, которая оказалась в концентрационном лагере в Германии и была освобождена войсками союзников, и сына осевших в Париже русских эмигрантов – Кирилла, который волею военных судеб оказался на Украине.

Название романа глубоко символично. Корень слова «перекресток» – «крест». Это слово обозначает геометрическую фигуру, состоящую из двух или более пересекающихся линий. На Кресте был распят Христос, поэтому это своего рода символ Страданий Христовых, но при этом и величайшая святыня, через которую можно получить Божию помощь и защиту. Аффикс «пере-» близок к значению «через», то есть героям романа предстоит переступить через страдания, обрушившиеся на них, с Божьей помощью.

Сюжетным центром повествования, его основной линией выступает история любви Тани и Сергея. Эта история передана от лица объективного рассказчика. Роман «Перекресток» – роман реалистический, характеры героев показаны как детерминированные социально-исторической средой, конкретной исторической эпохой, то есть типическими обстоятельствами. Характеры героев показаны в развитии и становлении. Важнейшим, формирующим характер, событием для Тани и Сергея стала война. Именно испытания, пережитые в плену Татьяной и во время сражений Сергеем, привели к переакцентуации доминирующих качеств характеров героев: определяющим в поведении героев, в оценке, которую они дают людям и их поступкам выступают общечеловеческие нравственные ценности, которые можно назвать вечными: это способность и необходимость помочь ближнему, это приверженность добру и милосердию, это готовность на самопожертвование во имя любви к Отчизне. Война не сделала героев бездумными и безжалостными людьми, автоматически выполняющими приказы, они напротив приобрели не только твердость убеждений, но отчетливую, действенную гуманистическую позицию.

Показывая перипетии судеб героев, писатель размышлял о том, есть ли у них будущее в СССР. Романы Юрия Слепухина имеют автобиографическую основу: герои романов проходят через те же испытания, что и автор. Как писатель-реалист, внимательный к деталям и подробностям, Юрий Слепухин создает убедительную и емкую картину жизни героев в Германии и Бельгии. Опираясь на собственный жизненный опыт и писательскую наблюдательность, Юрий Слепухин создает точный собирательный образ типических обстоятельств жизни своих героев – эмигрантов двух поколений. При этом, писатель все время подчеркивает принципиальную разницу в их характерах, обусловленную их различной исторической детерминированностью: дореволюционной действительностью для эмигрантов первой волны и советской действительностью для эмигрантов нового поколения. Но при этом, подчеркивает неизменность чувства причастности героев к судьбам Отечества, их патриотизм как аксиологическую константу, подчеркивая тем самым, что эти качества выступают неизменными чертами русского характера, независимо от социально-исторических обстоятельств. Наделяя патриотизм статусом характерообразующего качества, Слепухин, конечно, обращается, к собственному, приобретенному в трудных испытаниях жизненному опыту, заставляя героев пройти тот же жизненный путь: от безмятежного провинциального детства до плена, эмиграции и репатриации. Путь писателя, чье детство и юность прошли в Ставрополе, выступает подтверждением неотчуждаемой включенности региональной литературы в общий ход развития литературы отечественной.

Вспомним, что Солженицын, отметивший 1962 год одновременно со Слепухиным значительным литературным дебютом, – уроженец Кисловодска, крещенный в Кисловодском храме Святого целителя Пантелеймона. Чудесным образом перекликались судьбы реабилитированного заключенного, прошедшего через ад ГУЛАГа – А.И. Солженицына, и пораженного в правах репатрианта-эмигранта – Ю.Г. Слепухина, прошедшего через рабство в рабочем лагере «Шарнхорст» в немецком городе Эссене, который в конце войны беспощадно бомбили союзники перед наступлением на Германию, также, как разрушенный чуть ли не до основания Дрезден, который, еще до варварской бомбардировки показался некоторому молодомувоеннопленному – американскому солдату Билли Пилигриму не менее прекрасным, чем сказочная страна ОЗ. Конечно, Билли увидел башни и шпили Дрездена глазами своего создателя, американского призывника, оказавшегося в фашистском плену – будущего писателя Курта Воннегута, который позже скажет о Билли, герое романа «Бойня № 5, или Крестовый поход детей (Пляска со смертью по долгу службы)» (1969): «Это был я. Лично я. Автор этой книги» [1].

Вполне закономерно, что в судьбах заключенного «Щ-854», репатрианта из романа Ю. Слепухина «Южный крест», заблудившегося во времени Билли Пилигрима читатели-соотечественники узнавали самих себя, видели отражение судеб своего поколения, прошедшего через войну, плен, оккупацию, лагеря, но не ставшего потерянным. Напротив, именно в этих испытаниях люди обретали самое важное и дорогое, что может быть у каждого человека – свою выстраданную,

неподдельную, настоящую любовь к Родине, неразрывную связь с нею, чувство глубинного духовного единства со своим народом.

Вернувшийся из эмиграции писатель Юрий Слепухин смело и честно говорил в своих романах на еще не вполне разрешенные темы: в романе «Тьма в полдень» (1968), продолжая развивать темы романа «Перекресток», Слепухин предельно реалистично и достоверно рассказал о судьбах героев, оказавшихся не по своей воле в оккупации, угнанных на принудительные работы в Германию. Эмигрантов, никогда не терявших духовную связь с Отчизной, сохранившим язык, культуру, традиции Отечества, этих удивительных людей, цельных, стойких, верных слову и клятве, Юрий Слепухин описал в романе «Тьма в полдень», первым из отечественных писателей не за рубежом, а на Родине напомнившим читателю-современнику о трагическом расколе Отчизны, к которому привели революция и гражданская война. Юрий Слепухин первым в отечественной литературе показал читателю русское зарубежье, воссоздал судьбы русских эмигрантов, страдающих от бедности или одиночества на чужбине, но лишенных возможности вернуться: Родина их вычеркнула из своей истории, назвав предателями, оставив для тех, кто отважится вернуться, только одну возможность – стать заключенными в лагерях. Поразительно ярко, с глубоким сочувствием автор рассказывает в этой дилогии о судьбе Людмилы, русской девушки, которая имела неосторожность продемонстрировать прекрасное владение немецким языком, но категорически отказалась работать на бирже труда на оккупированной территории и была незамедлительно угнана на работу в Германию. На роман «Тьма в полдень» читатели записывались в очередь, а многотысячный тираж в мгновение ока был раскуплен.

Всего Юрием Слепухиным написано десять романов, некоторые из них связаны с развитием одних и тех же сюжетных линий, показывающих судьбы главных героев. Юрий Слепухин – мастер динамичного сюжета, связывающего все детали и кажущиеся сначала случайными подробности в единое романное полотно. Творчество Юрия Слепухина вращается по оси вокруг страшнейшего события XX века в истории нашего государства – Великой Отечественной войны, ибо война, прокатившаяся по миру, по судьбам рядовых граждан, не могла не интересоваться писателя.

Целостная картина романного мира складывается из переплетения судеб главных и второстепенных героев. Юрий Слепухин убеждает: нет в человеческой жизни ничего случайного, она тысячью нитей связана с судьбами других людей, каждый поступок героя отзывается эхом в чужих судьбах, вызывает порой отсроченный во времени, но неизбежный резонанс. Именно эта художественная целостность слепахинских романов сообщает им такое редкое для серьезной литературы качество как занимательность: повествование строится так, что развитие сюжета полностью захватывает читателя.

Список литературы:

1. Литературные герои. Билли Пилигрим. Толкование [Электронный ресурс] // URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/litheroes> (дата обращения 30.03.2016).

2. Щеглова Е. О писателе Юрии Слепухине // Слепухин Ю. Ступи за ограду. Киммерийское лето. Романы. Избранное. – СПб., 2011. – С.5-10.

ЭВОЛЮЦИЯ ЖАНРА АНТИУТОПИИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Е.И. ЗАМЯТИНА «МЫ» И Т.Н. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»)

Карчевская Ю.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Современная мировая общественно-политическая ситуация достаточно сложна и противоречива. События новейшей истории требуют не только глубокого, всестороннего изучения, но и прогнозирования. Они заставляют каждого из нас задуматься над своим будущим, над дальнейшими путями развития государства, в котором мы живем.

Обращаясь к художественному осмыслению возможного государственного устройства было бы логичным обратиться к жанру утопии. Однако минувший XX век уже проделал эту работу. На данный момент двадцатое столетие предстает перед нами как период интенсивного поиска новых моделей социального устройства, эпоха экспериментов по проведению в жизнь утопических проектов и уверенных попыток построить «идеальное» общество, предпринятых наиболее радикальными сторонниками социализма и фашизма[2, С.30].

Для создания утопических моделей социума, свойственных писателям, разделяющим революционные взгляды, особое место занимает поиск нового устройства государства. Одновременно с этим антиутопические романы, пишутся авторами, для которых центральное место в повествовании занимает человеческая душа. Подобные произведения чаще всего противопоставляются утопиям. Таким образом, в XX веке антиутопия полностью формируется как самостоятельный литературный жанр.

Первоначально антиутопия была объектом изучения таких наук как философия, политология и история. Антиутопические произведения в некоторой степени представляют собой своеобразный роман-предупреждение. Они предупреждают общество о том, что политика тоталитаризма абсолютно не заинтересована в развитии человека как личности, ограничивая развитие индивидуума важными для государства профессиями. Центральной темой антиутопий является проблема счастья и свободы. В своих произведениях антиутописты показывают невозможность развития утопических идей, поскольку это идет вразрез с идеями развития отдельного человека как самостоятельной личности. Основой утопической идеи является теория общего равенства, которая, при ближайшем рассмотрении, оказывается усредненностью способностей отдельного индивидуума.

Антиутопия представляет собой описание утопического общества с критической точки зрения. Писатели-антиутописты в своих произведениях выделяют различные общественные тенденции, которые являются наиболее опасными для модели идеального общества. Центральными темами антиутопии являются проблемы отсутствия межличностного общения, потеря индивидуумом духовной составляющей (Е. Замятин), возведенное в абсолют потребление человеком общественных благ (О. Хаксли), тоталитаризм государственной власти (Оруэлл) [2, С.68].

Наибольшую популярность жанр антиутопии приобретает в начале XX века. Данное время ознаменовано массовыми революциями и мировой войной, крахом Российской империи. Основная идея октябрьской революции носила утопический характер, что, следовательно, и отразилось в произведениях авторов первой трети столетия. Первым и наиболее ярким представителем своего жанра стал роман «Мы» Евгения Ивановича Замятина.

«Мы» – смелый художественный концепт будущего, которое уготовано миру, роман, предупреждающий советское общество о возможном развитии. Роман издан в 1921 году в Петербурге – городе, в то время находящемся в эпицентре радикально настроенного коммунизма, неотъемлемой частью которого являлась неоправданная жестокость. Это был момент, когда большевики мечтали о резком скачке общества из социализма в коммунизм, в мир где будет царить равноправие и счастье, которого можно добиться путем ограничения человеческой свободы и индивидуальности[6, С.20].

Произведение показывает нам жизнь Единого Государства, образовавшегося по завершению войны, которая длилась двести лет. Единое Государство представляет собой идеальный социальный строй – все его жители обладают равными правами и обязанностями. Каждое утро в одно и то же время они идут на работу, в одно и то же время возвращаются с нее, носят идентичную одежду и едят одинаковую пищу. Все они могут гулять в отведенное на это время, для этого необходимо получить «розовый билет». Для достижения максимальной идентичности имя заменено на порядковый номер, соответственно, индивид из личности превращается в «номер». Тысяча абсолютно идентичных номеров, составляют массу, которая заменяет личностное «я» на безликое «мы», призванное искоренить индивидуальность. Автор произведения описал то, какой на его взгляд, будет Россия после революции и развития коммунизма. «Это общество прозрачных стен и проинтегрированной жизни всех и каждого, розовых талонов на любовь (по записи на любого номера, с правом опустить в комнате шторы), одинаковой нефтяной пищи, строжайшей, неукоснительной дисциплины, механической музыки и поэзии...» [5, С.19].

Для Е.И. Замятина основная проблема, осмысленная им в произведении – счастье индивидуума. Замятин показывает нам, что нет совершенной модели существования, невозможно построить общество, жизнь в котором будет устраивать абсолютно каждого человека. В обществе Единого Государства каждый номер подчинен механизму, и его призвание – честно исполнять свои

обязанности, сохранять искусственно выверенный общественный баланс. Нумер – обезличенная единица. Автор предоставляет читателю развернутую картинку, которая помогает максимально ярко прочувствовать эту жизнь – открытую в своей неестественности, абсолютно неживую [4, С.101].

Роман Замятина «Мы» – это прорыв в жанре антиутопии, композиция романа становится клише для произведений данного течения. Е.И. Замятин основоположник «мощной традиции, представление о которой даёт простое перечисление имён и названий: «О дивный новый мир» Олдоса Хаксли, «Приглашение на казнь» Владимира Набокова, «451 градус по Фаренгейту» Рея Бредбери. Но главное для нас, что Замятин был первым»[5, С.20].

В течении XX века, в годы становления и развития СССР как социалистического рая, различные авторы обращались к антиутопии, таким образом, пытаясь предостеречь государство от дальнейшего обезличивания индивидуума. В конце XX века потребность в предостережении общества становится ненужной, поскольку уважение к личности в это время выводится на передний план.

Свобода личности в последней трети XX века – реальна, но человек все равно опасается потерять её в обмен на счастье для всех и каждого. Антиутопическое сознание становится нормой для современного человека, что способствует появлению новых текстов.

На волне общих антиутопических настроений, на закате тяжелого для России XX века, Т.Н. Толстая пишет пропитанный иронией и сарказмом роман «Кысь» [1, С.3].

Роман Т.Н. Толстой, хотя и построен на композиции, которая является единой для антиутопических произведений, но все же отличается от классических антиутопий. «Кысь» – пример так называемой постапокалиптической антиутопии, действие которой разворачивается в России, пережившей ядерную войну, в городе Фёдор-Кузьмичинске, жители которого не знают, что происходит за его пределами. Мир Т.Н. Толстой во многом напоминает мир, созданный Е.И. Замятиным, в нем есть даже санитары, которые во многом напоминают бюро. Общество у Т.Н. Толстой является неразвитым, научная его сторона примитивна, низкая грамотность населения является следствием повреждения языка.

Антиутопия Т.Н. Толстой – это некая аллюзия на постсоветское общество, где сохранились некие хранители культуры – «прежние», люди, которые стараются нести в массы отмирающую культуру. Главный герой – молодой человек, склонный к философским размышлениям, постепенно проходит через различные этапы деградации. Женившись, герой получает в свое распоряжение библиотеку тестя, и полностью утопает в чтении, забывая обо всем. Он ненавидит тех, кто мешает ему читать, не замечает того, что происходит с его женой.

Центральной проблемой для героев романа является Кысь – странный, мифический зверь, подкрадывающийся к человеку и обрезающий ему «животворную жилочку». Никто не знает что такое Кысь. «Прежние» думают,

что Кысь – это легенда, основанная на невежестве населения. В моменты, когда герой придается философским размышлениям, ему кажется, что за ним следует Кысь.

Исследователи полагают, что Кысь – образ души русского человека, который мечется из стороны в сторону, в поисках ответов на различные вопросы. Кысь – олицетворение тоски и невежества людей, их низменных инстинктов.

Главной проблемой произведения является потеря духовности и гармонии, утраченной исторической преемственности между поколениями.

Т.Н. Толстая, в отличие от Е.И. Замятина, считает проблемой не фанатично настроенную власть, а нежелание людей развиваться и самосовершенствоваться, в нежелании знаний как таковых. Герои Т.Н. Толстой боятся всего, сидят на месте, даже не пытаясь изменить окружающий мир. Этот страх толкает их на опрометчивые поступки, которые приводят их и без того шаткое мироздание в еще больший упадок.

В завершении романа первобытные традиции исчезают в новом взрыве. Финал произведения открыт, читатель не знает, что же произошло с жителями Фёдор-Кузьмичинска после очередной катастрофы, и это оставляет ему надежду на то, что человека будущего будет более разумен.

Две трети XX века ознаменованы событиями, которые могли привести общество к утопическому счастью, при этом растеряв весь человеческий индивидуализм. К концу века, казалось бы, потребность в этом жанре должна сократиться, поскольку больше нет смысла бороться с фанатичными настроениями партии. Но здесь открывается новая сторона антиутопии – нравственные проблемы, борьба внутри самого человека. Антиутопия – жанр вне времени, она предупреждает, заставляет задуматься над жизненным укладом, над нравственными проблемами внутри человека.

Список литературы:

1. Богданова О. «РАМАН» Татьяны Толстой «Кысь». – М., 2007.
2. Гальцева Р., Роднянская И. Помеха – человек: Опыт века в зеркале антиутопий // Новый мир. – 1988. – №12. – С. 30-68.
3. Замятин Е. Мы: Роман, рассказы, повесть / Сост. О. Михайлов. – М., 1990.
4. Красухин Г.Г. Перечитывая классику. Замятин, Толстой, Платонов, Набоков / Сост. Красухин Г.Г. – М., 1998.
5. Михайлов О. Гроссмейстер литературы // Евгений Замятин Мы: Роман, рассказы, повесть / Сост. О. Михайлов. – М., 1990. – С. 19-20.
6. Павловец М.Г., Павловец Т.В. Е.И. Замятин «Мы» // Анализ текста. Основное содержание. Сочинения. – М., 2000. – С.20-30.
7. Толстая. Т. Кысь. – М., 2001.

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ Ф. СТЕНДАЛЯ: СТИЛЬ И МЕТОД

Сопнева Н.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Творчество Ф. Стендаля открывает новый период в развитии не только французской, но и всей мировой литературы. Писатель вошел в историю литературы как реалист. Он сыграл выдающуюся роль в становлении критического реализма как ведущего типа художественного сознания в первой половине XIX века. Стендаль не только показывал детерминированность характера человека социальной средой и исторической эпохой, но и раскрывал нюансы этой обусловленности, показывал, какие формы и способы активного действия для утверждения своей свободной воли и права на раскрытие своей индивидуальности могут выбрать герои, представляющие собой типические характеры, сформированные под влиянием исторической действительности первой половины XIX века, причем, не только французской.

Особенность развития мирового литературного процесса начала XIX века состоит в противостоянии двух направлений – классицизма и романтизма. Смена типов художественного сознания была сопряжена с конфликтами и компромиссами. Стендаль считал классицизм консервативным литературным явлением, не способным отразить те изменения, которые претерпела действительность после Великой французской революции и наполеоновских войн, кардинально преобразивших мир и человеческое сознание. В романтизме Стендаль находил те художественные средства и содержательные возможности, которые, по его мнению, могли создать полный образ современного человека и мира. Стендаль определял романтизм как революционное художественное направление. Категориальной отличительной чертой романтизма Стендаль считал утверждение нового свободного стиля. При этом художественный стиль классицизма Стендаль находил искусственным и громоздким. Это особенно важно подчеркнуть, поскольку именно стиль Стендаль считал основой, формирующей тип художественного сознания, художественный метод. Однако, признавая революционность романтизма и считая его художественный арсенал действенным в борьбе с консервативным стилем классицизма, Стендаль все же свой союз с романтиками рассматривал, как временную необходимость, направленную на преодоление влияния классицизма. Авторитетный исследователь творчества Ф. Стендаля М. Е. Елизарова подчеркивает, что писатель предъявлял особые требования именно к стилю, стремясь к естественности и органичности. В письме к О. Бальзаку Стендаль замечал: «Я знаю одно только правило: быть ясным. Если я не ясен, весь мой мир не существует» [5, Т.15, С. 273]. Ф. Стендаль предлагал почерпнуть стилистическую ясность и точность выражений в «Гражданском кодексе» Наполеона. Писатель указывал, что, работая над «Пармским монастырем», для того чтобы достичь естественности и точности стиля, он

ежедневно читал по две-три страницы «Гражданского кодекса». Писателя интересовала возможность создания целостной реалистической картины мира, показа типичного представителя эпохи и социальной среды в типичных обстоятельствах.

Стремление Стендаля к стилистической точности и краткости, в первую очередь, привело к устранению пространных описаний пейзажа, интерьера, портрета, одежды персонажа. Порой, желая создать исчерпывающий образ действительности, Ф. Стендаль ограничивался всего одной-двумя деталями; но именно эти детали наделялись писателем предельной выразительностью. Так, все провинциальное дворянство в «Красном и черном» Ф. Стендаль характеризует через один образ де Реналья, соединяющий чванливую заносчивость аристократа с буржуазной алчностью и расчетливостью [2, С. 286-307]. Ф. Стендаль сознательно стремился к дискретности повествования, он называл свой стиль «рубленным». Свойственную Стендалю лаконичность, равно, как и предельную точность средств художественной выразительности, подметили уже современники-реалисты, в частности, О. де Бальзак отмечал: «Бейль следовал великому принципу: горе в искусстве тому, кто говорит всё» [1, Т.9, С. 19].

Ясность, точность и простота языка характеризуют и психологизм Стендаля. Раскрывая внутренний мир героев, показывая их душевную борьбу, чувства и переживания. Ф. Стендаль стремится быть настолько же экономным, точным и рациональным в выразительных средствах, что и при создании образа внешнего мира или повествуя о поступках героев. Стендаль показывает внутреннюю жизнь своих героев в динамике и развитии, по-прежнему акцентируя внимание на художественной детали. В «Красном и черном» название главы «Ажурные чулки» указывает на рождение любви госпожи де Реналь к Жульену: Ф. Стендаль был убежден, что нельзя передавать чувства, не прибегая к деталям [6, С. 327]. Вместе с тем, Стендаль, раскрывая внутренний мир героев, остается реалистом, показывая, что мир чувств и мыслей героя-современника обусловлен влиянием совокупности социальных условий, так же, как и черты их характеров. Так, показывая эволюцию характера Жульена, Стендаль стремится предельно точно указать, как, когда, каким образом и в чем именно сказалось на характере и поступках героя разлагающее влияние буржуазной среды. Типические характеры Ф. Стендаля выступают результатом влияния типических обстоятельств, но при этом герой не выступает пленником этой детерминированности, Стендаль наделяет своих героев исключительной индивидуальностью и волей, направленной на преобразование действительности, на стремление изменить к лучшему мир и человека. Эта борьба человека с самим собой и с обществом и разворачивается в цепь сюжетных событий романов Стендаля.

Как наследник романтиков, Стендаль стремился особенно полно раскрыть переживания влюбленных героев, а как реалист — показать противоречия во внутреннем мире героев, раскрыть конфликт индивидуального и социально детерминированного начал в их характерах, образе чувств и

мыслей, поступках. Примером такого внутреннего конфликта может выступать поведение госпожи де Реналь, с одной стороны, стремящейся предотвратить дуэль супруга, а с другой, испытывающей чувство радости при мысли о возможности избавиться от тягостного супружества и обрести счастье в браке с Жюльеном [4, С. 401-405].

Единичное, индивидуальное в характерах главных героев романов Стендаля поднято до уровня художественного обобщения. Феномен реализма Стендаля состоит в том, что, не отступая от правды жизни, он наполняет сюжет романа такими событиями, благодаря которым его героям обеспечена более интенсивная жизнь, чем их современникам. Б.Г. Реизов, исследуя творчество Ф. Стендаля, подчеркнул, что умение создавать такие характеры и было открытием Ф. Стендаля-психолога в романах, где интриге отводилось лишь второстепенное место [4, С. 21].

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 «Пармском монастыре». Однако для писателя-реалиста это было более, чем естественно – черпать сюжеты романов из самой действительности, переносить жизнь в роман. Требование правдивости повествования органично вытекало из требований точности и ясности стиля. Так, эпиграфом к роману «Красное и черное» выбраны слова: «Правда, горькая правда».

Романы Стендаля выстроены по одной композиционной модели – это линейное, хронологически последовательное, предельно объективное повествование. Автор отсутствует на страницах романов, никак не высказывая своего отношения к происходящему, не давая оценки поступкам героев. Такая форма авторского присутствия, как повествование от лица автора в романах не актуализируется. Но при этом, Ф. Стендаль прибегает к приему фокализации, смене точки зрения на героя или на событие. Смена точек зрения способствует достижению объективности и точности в изображении человека и мира. Один и тот же персонаж в одной и той же ситуации может быть показан глазами других персонажей. Так, одна из главных героинь «Красного и черного» Матильда ни разу не показана читателю с точки зрения автора, читатель всегда видит ее глазами других героев романа. Как заметил Ж. Прево, особенностью метода Ф. Стендаля является то, что он включает в прозу только те моменты действительности, которые определены изнутри чьего-то восприятия, прочувствованы. Если предмет не увиден, если чувство не осознанно, то их будто бы и не существует в действительности [3, С. 94].

Таким образом, Стендаль выступал как романист-новатор, в первую очередь, в области стиля, не выстраивая сложной композиции, а разрабатывая и развивая художественные и выразительные возможности стиля. Индивидуальные особенности стиля Стендаля-реалиста состоят в лаконизме повествования, акцентировании детали. Именно эти художественные приемы способствовали утверждению нового типа художественного сознания – реализма в прозе Стендаля.

Опираясь на эти приемы, Стендаль создавал в романах обобщенные, правдивые образы героев, характеры которых, с одной стороны, обусловлены влиянием исторической эпохи и конкретной социальной среды, а с другой, при всей типичности и собирательности наделены исключительными индивидуальными чертами, которые сообщают им неповторимость и художественную убедительность. При этом художественная деталь выступала в качестве доминанты не только при создании реалистического образа типического героя: акцентирование детали вещественно-материального мира или особенности в поведении героя давали Стендалю возможность проникнуть в тайны мыслей и чувств героя, выступая ведущим средством психологического анализа и приемом художественного психологизма.

Список литературы:

1. Бальзак О. де. Собрание соч. в 15 т. – М., 1951-1955.
2. Елизарова М.Е., Гиждеу С.П., Колесников Б.И., Михальская И.П. История Зарубежной литературы XIX в. – М., 1964.
3. Прево Ж. Стендаль: опыт исследования литературного мастерства и психологии писателя. – М-Л., 1960.
4. Реизов Б.Г. Стендаль: Художественное творчество. – Л., 1978.
5. Стендаль Ф. Собрание сочинений в 15 т. – М., 1959-1984.
6. Фрид Я.В. Стендаль. – М., 1967.

«КРАСОТА – УЖАС» КАК ОСНОВНАЯ ДИХОТОМИЯ В РОМАНЕ ОСКАРА УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»

Погадаева В.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Викторианская эпоха – век, пропитанный утилитаризмом, когда лицемерие и ханжество стали восприниматься как главные пороки английского общества. Единственной защитой против поддельной морали своего времени Оскар Уайльд видел красоту во всех ее проявлениях. Именно преклонение перед Красотой легло в основу его эстетической теории, увековеченной в сборнике трактатов писателя «Замыслы».

Наиболее ярко взгляды Оскара Уайльда отразились в романе «Портрет Дориана Грея», где на Красоте и противопоставленному ей Ужасу построено повествование с последующим разветвлением этих понятий на частные составляющие категории: Молодость, Очарование, Страх, Порочность. Для более глубокого понимания данного романа необходимо углубиться в то, как воплощаются в художественном пространстве текста эти понятия.

Дориан Грей – молодой и красивый аристократ, прелестью которого восхищаются все окружающие. Общество буржуа, где «форма играет существенную роль», мало волнует внутренний мир героя, ведь «хорошие манеры важнее добродетели» [1, С. 118]. Богатство, происхождение и положение в

обществе – вот что определяет облик человека, а неоспоримая красота, которая «имеет высшее право на власть», еще более укрепляет общественный статус аристократа среди буржуазии Лондона конца XIX века [1, С. 21].

В основе сюжета романа «Портрет Дориана Грея» лежит история, разворачивающаяся в великолепных и изысканных залах, которые затянуты гобеленами, в кабинетах и библиотеках, которые прячут в своих стенах потайные комнаты, скрывающие ядовитые зелья и не менее ядовитые рукописи. Образы О. Уайльда в романе выступают своеобразными символами: Дориан – воплощение вечной молодости, лорд Генри – сторонник гедонистических теорий, Бэзил Холлуорд – служитель Искусства, Сибила Вэйн – воплощение театральной действительности.

Изначально Дориан Грей предстает перед читателем молодым человеком, который не знает жизни и «грязи», которая его еще не коснулась. Он не стремится познать себя и окружающую действительность, отдает дань лишь хорошим манерам, воспитанию и своему происхождению. Но картина повествования меняется, когда Дориан знакомится с лордом Генри Уоттоном – великосветским циником, который в качестве собственного эксперимента с конечной целью научного обоснования человеческих страстей влияет на мировоззрение героя, и «оказывается под рукой», прекрасно подходя на роль лабораторного испытуемого [1, С. 51]. По словам самого лорда Генри, «влиять на другого человека – это значит передавать ему свою душу» [1, С. 18]. Ничто, по его мнению, не может сравниться с отзвуком собственных мыслей в другом человеке. Дориан для него – «замечательный тип», который обаятелен, юн, красив, и идеально подходит для его эксперимента [1, С. 33].

Лорд Генри как тонкий психолог полностью меняет мировоззрение героя, цели и ценностные ориентиры Дориана. Его монологи о времени, быстротечности красоты, семейной жизни и наслаждении как единственной цели человека – все это повлияло на Грея и определило его будущее. Главным в сознании Дориана становятся наслаждение, молодость и красота, которые нужно сохранить во что бы то ни стало. Все могло бы сложиться иначе, если бы Бэзил Холлуорд не указал Дориану на его красоту, а Генри Уоттон не научил ценить этот дар и пользоваться им себе во благо.

Но если внешняя красота скрывала все страсти и пороки юноши, то портрет, который фантастическим образом становится воплощением души героя, отражал на себе каждую деталь его падения. Порок, «который всегда накладывает свою печать на лицо человека», воссоздавался на полотне, на котором отталкивающее и все более старевшее лицо стало зеркалом для порочности внешне идеального аристократа [1, С.124].

По прошествии времени заложенное лордом Генри зерно собственного мировоззрения расцвело у Дориана Грея с новым размахом. Теперь он сам стал экспериментатором, причем объект его эксперимента – он сам. Дориан пробует себя в различных хобби и влечениях, не чувствуя меры. И в этом слышны отголоски идей лорда Генри, который говорит о том, что «умеренность – это

все равно, что отображенный скучный бред, а неумеренность – праздничный пир» [1, С. 148].

Дориан увлекался религией, изготовлением ароматических веществ, музыкой, мистикой, материалистическими теориями, драгоценными камнями, вышивками и гобеленами. В этом отчаянном стремлении к Искусству прослеживается желание героя уйти от Ужаса жизни к Красоте. Все «эти сокровища» помогали ему спастись от страха, который порой становился невыносимым.

Дориан экспериментировал и с собственной душой. Так, например, русский литературовед и переводчик М.В. Урнов рассматривает «Портрет Дориана Грея» как роман-миф, где главный герой сводит свою жизнь к эксперименту наслаждения [2, С. 163]. Наблюдая за собственным портретом, герой упивается работой. И чем больше становится контраст между тем и другим, тем более яркое и глубокое он испытывает наслаждение. Падение собственной души – вот что увлекало Дориана Грея на самом деле.

«Лечите душу ощущениями», – сказал лорд Генри Дориану при первой встрече. Эта фраза и стала мантрой для героя, который искал все эти ощущения в притонах для курильщиков опиума и «ужасных вертепах, где память о старых грехах можно утолить в безумстве новых», и именно она прошла красной нитью по всему роману [2, С. 151]. Безобразие жизни стало реальностью героя. Пытаясь вылечить душу, Дориан лишь разрушал ее. «Бесчувственный по всему, жаждущий лишь утешений порока человека, с оскверненным воображением и бунтующей душой», – вот каким предстаёт Дориан Грей к финалу романа [1, С.156].

Тема Красоты, переходящей в Ужас, отражает основной замысел произведения. Главный герой – аристократ Дориан Грей – прекрасен, и его красота скрывает все негативные стороны его характера и весь ужас его распадающейся души, восходя своей интенсивностью к искусству. И тот, кто имеет неосторожность покуситься на эту красоту, становится ее жертвой: будь то посторонний человек, такой как Джеймс Вейн, или сам Дориан, в попытке уничтожить свой портрет.

Таким образом, в романе искусство преобладает над реальной жизнью. Искусство вечно, и, в подтверждение этого после гибели главного героя остается великолепный портрет, полностью отражающий всю безупречную внешнюю красоту героя. Эта картина в то же время становится символом морального падения Дориана Грея.

«Что пользы человеку приобрести весь мир, если он теряет собственную душу?» – повторяет лорд Генри вопрос, услышанный им на прогулке в парке [1, С. 175]. И действительно: был ли тогда смысл во всех этих исканиях и тревоблениях, если в попытке облагородить и «вылечить» свою душу, Дориан уничтожает ее? В погоне за сохранением величайшей ценности – красоты, которая так испугала Бэзила Холлуорда при первой встрече, и которая так поразила Генри Уоттона, Дориан умирает. И последним ликом его становится душа, испещрённая старостью и пороками своего обладателя.

Итак, в романе «Портрет Дориана Грея» Красота и Ужас проявляются как основанная дихотомия романа сразу с нескольких сторон. Во-первых, при изображении портрета Дориана Грея, где за внешней красотой скрывается ужасающе порочная душа, ищущая наслаждений и «новых свершений» на пути морального падения. Во-вторых, на уровне частых монологов и диалогов героев, посвященных воспеванию молодости и Красоты, ценность которых возводится в культ. Главным их почитателем является лорд Генри, а впоследствии и сам Дориан: «*Красота* – один из видов *Гения*, она еще выше *Гения*» [1, С. 21]. Но глядя на то, как герои возводят эти понятия в ранг своих основных жизненных ценностей, невольно задаешься вопросом: а не пытаются ли они за всеми этими дифирамбами скрыть ужасающую правду о собственном моральном уродстве? В-третьих, изображение окружающей среды, в которой «вращаются» главные герои. Великолепная архитектура, пышные балы, дорогостоящие туалеты – каждая мельчайшая деталь кричит о богатстве и статусе. Здесь хорошие манеры – обязанность, а чистая репутация – непреложный закон. Соккрытие своего нравственного растрепанности за предметами салонно-аристократического быта – такова цель каждого буржуа.

Список литературы:

1. Уайльд О. Портрет Дориана Грея. – Элиста, 1986.
2. Урнов М.В. Ужасные дети. Оскар Уайльд // Урнов М.В. На рубеже веков. Очерки английской литературы (конец XIX – начало XX века). – М., 1970.

ПСИХОЛОГИЗМ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИЁМ РАСКРЫТИЯ ОБРАЗА ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ В «ПИСЬМЕ НЕЗНАКОМКИ» С. ЦВЕЙГА

Гладкова Д.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

История человечества отличается тем, что на протяжении всего существования мужчины смотрели на порывы женской души как на совершенно не поддающееся логическим объяснениям явление. При этом множество писателей пытались раскрыть эту «необъяснимость», прибегая к различным художественным средствам, в числе которых первостепенная роль отводится психологизму.

В произведениях С. Цвейга этот прием используется неоднократно, он помогает писателю безукоризненно точно и доподлинно верно отразить переживания юной девушки или дамы бальзаковского возраста. Благодаря воссозданию внутренней жизни героинь, с её динамикой и сменой душевных состояний, Цвейгу удалось создать уникальные по своей природе характеры. Это и неотёсанная кухарка Кресченца («Лепорелла»), красивая и богатая хромоножка Эдит («Нетерпение сердца»), и тоскующая по любви вдова миссис К. («24 часа из жизни женщины»). Но лишь один образ – образ той, что так и осталась неузнанной («Письмо незнакомки»), вбирает в себя «диалектики души» сразу трёх возрастных

категорий – девочки, девушки и женщины – чем и становится для читателя наиболее примечателен. Данный аспект становился предметом изучения отечественных исследований (Ю. Архипов, Н. Красавский, М. Пушкина, К. Федин и др.), однако на полноту раскрытия темы указанные труды не могут претендовать, что определило наш интерес к данной проблеме.

История главной героини «Письма незнакомки» – это проникновенная повесть о безответной любви, крепнущей от отрочества к юности, от юности к зрелости. О любви, которая не угасает даже пред лицом смерти, поскольку она не требует ничего взамен, таким образом оправдывая своё право на бессмертие. О тихом, глубоком чувстве, зародившемся с первого взгляда и достигшем своего апогея спустя время. О радости, вспыхивающей искрой тогда, когда ты способен наблюдать за любимым человеком. О боли, сопровождающей каждый шаг человека, решившегося оставить возникшее некогда чувство в первозданном виде и пронести его через всю жизнь. О жизни, занявшей «около 30 страниц» бумаги в адресованном к известному беллетристу Р. – любви всей жизни Незнакомки, письме: «Я поведаю тебе всю мою жизнь, которая поистине началась лишь в тот день, когда я тебя узнала...» [2, С. 1]. В этом плане отметим, что выбранная форма повествования – письмо – становится одной из форм достижения авторской задачи – раскрытия внутреннего мира героини.

Предчувствуя скорую смерть, героиня писала торопливо и неровно, от того письмо было похоже скорее на рукопись – «рукопись всей её жизни», скромно обращённую к тому, кто никогда её не знал: *«Мой ребенок вчера умер... Я не могу остаться одна... и не кричать о своем горе, а с кем же мне говорить в эту страшную минуту, если не с тобой, ведь ты и теперь, как всегда, для меня все! ...я, может быть, не допишу даже до конца это письмо, но соберу все свои силы, чтобы ...только этот единственный раз поговорить с тобой, мой любимый, никогда не узнававший меня»* [2, С. 1].

Главная героиня сопровождала своего возлюбленного постоянно, мысленно приближала момент долгожданной встречи, и даже после её свершения не смела заговаривать о своих чувствах. Высшим счастьем для Незнакомки стал ребёнок – частица беллетриста Р., которую женщина выкрала и скрыла от глаз повесы-писателя. Нужда толкнула героиню испытать «все унижения, какие приходится претерпевать обездоленным, стыд, нравственный и физический» [2, С. 8]. Ради своего ребенка мать готова была пережить «и месяцы ужаса, и муки, полные отвращения перед людской низостью» [2, С. 8], поскольку считала, что её сын ни в чём не должен нуждаться. Цвейгу удалось мастерски передать проявленные женской натурой исключительные качества – преданность, самопожертвование, и в то же время те, которые присущи большинству матерей – чувство долга и материнский инстинкт. Незнакомке не хотелось обременять своего избранника вестью о рождении малыша: мгновение, ставшее для героини подарком судьбы, для героя оказалось ни к чему не обязывающим времяпровождением. Героиня понимала, что этот мужчина вспомнит о ней спустя время, лишь мимолетно, а если она и даст о себе знать, то станет ему обязательно в тягость. Поэтому и не могла допустить того, чтобы усложнить жизнь любимому человеку.

Наверняка, ещё будучи 13-летней девочкой, Незнакомка не догадывалась о том, что некогда зародившаяся влюблённость превратится в одержимость. Овеянный ореолом таинственности образ беллетриста Р. с самого начала приобретает власть над робким, запуганным ребенком. Цвейг до деталей прорисовывает переживания совсем юного сердца, не посвящённого в «амурные» дела. Любопытство становится движущей силой нового чувства: *«Еще раньше чем ты вошел в мою жизнь, вокруг тебя уже создан какой-то нимб, ореол богатства, необычайности и тайны... Еще не зная тебя, я ... думала о тебе, видела тебя во сне»* [2, С. 2]. В ранее неизведанное чувство девочка-незнакомка погружается с головой, и, возможно, вследствие именно этого оказывается способной ощутить скрытую от посторонних глаз сторону баловня судьбы и любимца женщин. За мишурностью внешней жизни избранника главной героине удаётся разглядеть глубину жизни внутренней: *«Я безотчетно поняла, что ты живешь двойной жизнью. Своей яркой, пестрой стороной она обращена к внешнему миру, а другую, темную, знаешь только ты один; это глубочайшее раздвоение, эту тайну твоего бытия я, тринадцатилетняя девочка, ощутила с первого взгляда»* [2, С. 2]. Потом, на протяжении всей жизни, это впечатление, ставшее и первым и последним одновременно, находило своё отражение в поступках девушки-незнакомки и женщины-незнакомки.

Юность главной героини наступила в Инсбруке. Трагическое самоистязание ребёнка усугубило замкнутость и отрешённость в девушке: *«Окружающие считали меня робкой, называли дикаркой, ибо я, стиснув зубы, хранила свою тайну»* [2, С. 5]. Уже тогда в юной особе зрела твёрдая решимость направиться обратно – к своему избраннику. Ссылаясь на желание стать материально независимой, девушке удаётся заручиться разрешением *«уехать в Вену»*, чтобы *«поступить к одному родственнику в его магазин готового платья»* [2, С. 5]. В конце каждого рабочего дня Незнакомка спешила к дому своего возлюбленного: *«только железные ставни с грохотом опускались за мной, я бежала к твоему дому... простаивала ...под твоими окнами»* [2, С. 6]. В надежде быть узнанной, главная героиня приходила на одно и то же место каждый вечер, но беллетрист Р. оказывается не способен разглядеть в ней знакомого человека: *«Ты опять узнал во мне не ту, которая любила тебя, а только хорошенькую восемнадцатилетнюю девушку, встретившуюся тебе на том же месте два дня назад»* [2, С. 6]. Писателя влечёт к девушке как к чему-то новому, неизведанному. Незнакомка угадывает желание избранника и охотно даёт согласие на предложение. Самоотверженно принимает она реальность, разнящуюся с ожиданием: *«Я оставалась у тебя всю ночь... до тебя ни один мужчина... не видел моего тела... я не противилась... подавила в себе чувство стыда, лишь бы ты не разгадал тайну моей любви... Нет, я никогда ни о чем не жалела... этот час искупил все»* [2, С. 7]. Не выдав своего секрета, незнакомка-женщина озарена счастьем. Чувства главной героини к возлюбленному приобретают иной характер – в них открываются сила всепрощения и благодарность: *«Я.. не виню тебя, ты не заманивал меня, не лгал, не соблазнял... Никогда.. не стану я обвинять тебя... я всегда буду благодарна тебе»* [2, С. 7].

В любви, если она истинна, человека принимают таковым, каков он есть, со всеми недостатками и достоинствами, пороками и дарами, каковым и принимала своего возлюбленного Незнакомка: *«Я люблю тебя таким, каков ты есть, пылким и забывчивым, увлекающимся и неверным, я люблю тебя таким, только таким, каким ты был всегда, каким остался и поныне»* [2, С. 8]. Однако, находясь вдали от избранника, нуждаясь в помощи, опоре и заботе, главная героиня не звала, не настаивала, не требовала. Но стоило ему появиться где-то рядом, Незнакомка была готова разрушить с трудом налаженную жизнь ради единственной встречи. Героиня принимает свою участь неузнанной женщины вновь, предвкушая пусть час, но долгожданный и счастливый час совместно проведенного времени: *«Твой взгляд становился все упорней... Я увидела, что ты не узнал меня... опять тебя влекло ко мне, как к чему-то... неизвестному ...Пожертвовать часом, который я могла провести с тобой, ...о котором я мечтала столько лет, я не хотела. Не колеблясь ни минуты, я ...вышла ...не думая о добром, любящем меня человеке, на чьи средства я жила уже несколько лет ...которого поставила в самое ...унизительное положение»* [2, С. 10]. Любовь заставляет женщину идти на самые смелые безрассудства, жертвовать всем ради того, чтобы провести мгновение с дорогим сердцу человеком – этот момент Цвейгу удалось обрисовать так, что сомнений в реалистичности его подтекста не возникает.

Итак, С. Цвейгу удалось раскрыть эволюцию женщины и ее внутреннего мира, отразить различные грани переживаемых ею эмоций благодаря психологизму. Одним из приемов выступает форма повествования, которую избирает писатель для героини – письмо, что свидетельствует о максимальной откровенности и интимности ее переживаний. Образ Незнакомки уникален: С. Цвейг показал его многогранность посредством различных ипостасей его проявления – девочки, девушки, женщины. Скрепой трех этих составляющих становится чувство любви, испытываемое Незнакомкой к одному человеку. Благодаря такому необычному приему контаминации С. Цвейгу удастся глубоко раскрыть мир героини, акцентируя тем самым психологическую составляющую повествования.

Список литературы:

1. Красавский Н.А. Концепт «Отчаяние» в повести С. Цвейга «Письмо незнакомки» // Филологические науки: вопросы теории и практики. – 2014. – №5. – Ч.1. – С. 82-85.
2. Цвейг С. Письмо незнакомки [Электронный ресурс] // URL: <http://www.rulit.me/books/pismo-neznakomki-read-111314-1.html> (дата обращения 30.03.2016).

**Раздел 6. Исследование функционирования и преподавания языка:
когнитивные, структурно-семантические и прагматические аспекты**

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИЙ
ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ
И.С. ТУРГЕНЕВА**

Жулдыбина М.О.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: д. филол. н., доц. Борисова Т.Г.

В настоящее время языковедение, занимающиеся изучением взаимодействия языка и культуры, личности и языка в культуре, в своих исследованиях на первое место выдвигает вопрос установления роли автора произведений в определении мира, в анализе языкового портрета нации, одним из великих представителей которой можно назвать И.С. Тургенева.

Художественная проза писателя порой попадала под статистическое исследование: лингвисты анализировали количество слов и предложений в текстах автора, сравнивали простые и сложные предложения в определенном контексте, что позволяло им сделать заключение о структурной простоте – сложности языка И.С. Тургенева. Учеными были написаны работы, посвященные многоаспектному, комплексному, системному анализу роли средств языка разных языковых уровней в реализации наиболее значимых элементов языковой художественной картины мира И.С. Тургенева – пространства и времени.

Обращение к данным категориям неслучайно, его можно объяснить тем, что «мир определяется языком через личностно-пространственно-временные координаты» [4, С. 458]. Каждый человек не только находится во времени и пространстве, но и благодаря им осознают окружающую его действительность, формирует собственное мировоззрение.

Проблемы соотношения языка и мышления, формирование индивидом картины мира тесно связаны с категоризацией человеком (включая и языковую категоризацию) окружающей действительности.

Категоризация – это процесс познания мира, в результате которого «единичные объекты, явления, события относятся к некоторому классу, это процесс установления связей между предметом мысли и языковым знаком» [1, С. 18].

Результаты познавательного отношения человека к себе и к миру, категоризации окружающей действительности свое реальное воплощение находят в системе категорий, в языковых механизмах их формирования. Поэтому понимание реальности, создание картины мира человеком невозможно без опоры на категорию.

Греческое слово *katēgoría*, в силу своей абстрактности, содержательности и многозначности («обвинение», «решение», «показание», «объяснение»,

«высказывание», «признак») [5, С. 346], стало одним из древнейших и ведущих терминов науки.

Семантика пространства и времени имеет разнообразные средства выражения на всех уровнях языковой системы, поэтому в лингвистике пространство и время рассматриваются как структурно-семантические категории.

В языковой художественной картине мира И.С. Тургенева данные категории выражаются в статическом и динамическом отношении, причем статика пространства превышает его динамику. Время, напротив, динамично: номинаций, которые бы обозначали прекращение длительности, сравнительно немного. Лексические значения, накладываясь на частеречные, наполняют категории пространства и времени разнообразием, конкретизируют их, участвуют в их структурировании.

В категории времени динамика как ее содержание находит свое отражение в прозе И.С. Тургенева в сочетании линейной, исторической и циклической моделей: *«Время (дело известное) летит иногда птицей, иногда ползет червяком; но человеку бывает особенно хорошо тогда, когда он даже не замечает – скоро ли, тихо ли оно проходит* [6, С. 189], *«И, штоф с очищенной всей пятерней сжимая, / Лбом в полюс упершись, а пятками в Кавказ, / Спит непробудным сном отчизна, Русь святая!»* [9, С. 344].

В произведениях И.С. Тургенева ядро лексико-семантического поля времени образуют номинации, которые обозначают главный параметр времени – длительность. Группы слов, называющие необратимость, повторяемость и цикличность, фазы событий, находятся в приядерной зоне поля. На периферии представлены такие параметры времени, как прерывистость, симметрия-асимметрия, а также оценка времени.

В выражении категорий пространства и времени участвуют различные грамматические категории (например, категория числа). В произведениях И.С. Тургенева достаточно большое количество локонимов и хрононимов имеют формы единственного и множественного чисел. В результате анализа текстов произведений писателя можно сделать вывод, что сингулярных форм больше, чем плюральных.

Локонимы в форме единственного числа со значением единичности автор используют в наиболее значимых для художественной прозы функциях: *«Странная игра случая занесла меня наконец в дом одного из моих профессоров»* [8, С. 49].

Для большинства плюральных форм локонимов в произведениях И.С. Тургенева типична функция пространственной гиперболизации. Одно существительное, которое обозначает объект закрытого пространства, дает возможность увеличить пределы местности до масштаба населенного пункта: *«Мальчишки в длинных рубашонках с воплем бежали в избы, ложились брюхом на высокий порог, свешивали головы, закидывали ноги кверху и таким образом весьма проворно перекатывались за дверь, в темные сени, откуда уже и не показывались»* [7, С. 137], *«Час спустя он уже отправился в Васильевское, а два*

часа спустя Варвара Павловна велела нанять себе лучшую карету в городе <...> и отправилась к Калитиным» [8, С. 241].

В художественных прозаических текстах писателя центр категории пространства создают наименования, которые обозначают общие пространственные образы. Ядро категории пространства составляют понятия, дающие название объектам окружающей действительности. Если грамматическое значение имен существительных, которые входят в ядро и в приядерную часть категории пространства, не осложнено грамматической семантикой слов других частей речи, то периферийную зону семантического эклектизма составляют имена существительные, способные совмещать в себе предметные и признаковые семантические единицы.

Центр категории пространства занимают слова, выражающие общие пространственные категории. В языковой художественной картине мира прозы И.С. Тургенева к таким понятиям можно отнести инвариант «пространство» (повторяется 12 раз) и его варианты: слово «место» (346 раз) с производными «местечко» (10 раз), «местопребывание» (4 раза), «местоположение» (3 раза), а также существительные «сторона» (233 раза), «свет» (86 раз), «мир» (50 раз), «вселенная» (3 раза) [3, С. 93].

В текстах И.С. Тургенева категории пространства и времени взаимодействуют в описательном и в повествовательном типах речи.

В повествовании корреляция этих категорий в основном продемонстрирована в сильной позиции текста – в его начале, что дает писателю возможность локализовать читателю персонажа или явление в пространстве и времени, деятельно начать рассказ: *«Весною 1868 года, часу в первом дня, в Петербурге, взбирался по черной лестнице пятиэтажного дома в Офицерской улице человек лет двадцати семи, небрежно и бедно одетый»* [9, С. 173].

Анализ языковых средств разных уровней, которые функционируют в языковой художественной картине мира И.С. Тургенева, показал, что структурно-семантическая категория пространства выступает в первую очередь в значениях протяженности, места, которые выражаются разноуровневыми средствами языковой системы. Структурно-семантическая категория времени – это семантика длительности, которая также выражена разноуровневыми средствами языковой системы.

Категории пространства и времени – это взаимосвязанные между собой структурно-семантические категории, а именно:

- онтологические категории, которые оказывают влияние при формировании различных картин мира индивида;
- антропоцентричные категории, способные отражать определенное мироощущение, мировоззрение личности и участвующие в формировании сходных человеку пространственных и временных моделей, к которым каждый относится субъективно;
- они реализуются в языке несхожими между собой языковыми средствами выражения;

- в их основе находятся реляционные схемы;
- данные категории представлены как оппозиционные, при чем их реализация возможна на разных уровнях языка [2, С. 84].

Изучение категорий пространства и времени с точки зрения их структурно-семантического направления дает нам возможность комплексно, системно их описать, выявить закономерности их функционирования в произведении, проанализировать отличительные черты пространственного и временного моделирования художественной действительности в языковой художественной картине мира.

Список литературы:

1. Аюпова С.Б. Влияние философских концепций на пространственное осмысление мира в художественной прозе И.С. Тургенева // Язык. Культура. Коммуникация: Матер. 4 междунар. науч.-практич. конф. – Челябинск, 2011. – С. 18-20.
2. Аюпова С.Б. Дискурс художественной литературы и языковая художественная картина мира // Дискурс: проблемы функционирования, анализа, интерпретации: Матер. Междунар. заочн. науч. конф. – Караганда, 2012. – С. 83-87.
3. Аюпова С.Б. Пространственные параметры языковой художественной картины мира // Вестник Башкирского государственного педагогического университета. – 2011. – №. 1 – С. 90-96.
4. Бабайцева В.В. Структурно-семантическое направление в современной русистике // Избранное. 1955-2005: Сб. науч. и науч.-методич. ст. / Под ред. К.Э. Штайн. – М.-Ставрополь, 2012. – С. 455-466.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 2014.
6. Тургенев И.С. Накануне. Отцы и дети. Стихотворения в прозе / Сост. Ю.В. Лебедева. – М., 2012.
7. Тургенев И.С. Рассказы. – М., 2011.
8. Тургенев И.С. Сочинения в 12 т. Т. 5. – М., 2012.
9. Тургенев И.С. Дым. Новь. Вешние воды. Стихотворения в прозе. – М., 2011.

КОНЦЕПТ КАК ЕДИНИЦА ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ШКОЛА»)

Валова Л.В.

*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Буденновске*

Научный руководитель: к. филол. н. Кузнецова Н.А.

В настоящее время наблюдается стремительное становление и развитие лингвокультурологии – науки, посвященной «изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии» [9, С. 5]. Каждая новообразованная отрасль знания нуждается в собственном понятийно-терминологическом аппарате. Основой для такого аппарата призвано служить активно разрабатывающееся в последнее время понятие концепта.

С другой стороны, современное развитие общества требует новой системы образования, «инновационного обучения», которое формировало бы у обучаемых духовные потребности и нравственные качества, желание творчески мыслить. Как развивать самостоятельность, критическое мышление, способности ребенка? В раздумьях великих русских писателей о новой школе и новой педагогической науке XIX в. мы находим похожие проблемы. Изучение устного народного творчества, а также работ великих художников слова методами лингвокультурологии и концептуального анализа предлагают нам свежий, оригинальный взгляд на вопросы современного образования.

Таким образом, актуальность исследования объясняется: во-первых, необходимостью изучения текстов культуры, формирующих национальную картину мира; во-вторых, стремлением выявить скрытые смыслы концепта «Школа», важные в условиях сложившегося кризиса образования; в-третьих, потребностью дать комплексную характеристику активно разрабатываемому понятию «концепт».

Объектом работы является национальный концепт «Школа», предметом – языковые средства репрезентации этого концепта в русском языке.

Термин «концепт» вошел в понятийный аппарат не только лингвокультурологии, но и когнитивистики и семантики. Но определение термина до сих пор не утвердилось, с этим связана нечеткость и произвольность его употребления.

Обратившийся одним из первых в мировой лингвистике к исследованию концептов С.А. Аскольдов [1] дал определение, которое процитировал впоследствии Д.С. Лихачев: концепт – «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [7, С. 4].

Ю.С. Степанов определяет понятие концепта следующим образом: «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [9, С. 7]. Много внимания Ю.С. Степанов уделяет этимологическому описанию концептов, их истории. По его мнению, во всех концептах складываются идеи, возникшие в разное время, в разные эпохи, «хронология» при этом роли не играет, важны ассоциации. Сходство позиций Д.С. Лихачева и Ю.С. Степанова в том, что культурный концепт может быть по-разному расшифрован, это зависит от культурного уровня концептоносителя, концепты «по-разному реальны для людей данной культуры» [9, С. 7].

З.Д. Попова и И.А. Стернин говорят о том, что концепт репрезентируется в языке готовыми лексемами и фразеосочетаниями из составалексико-фразеологической системы языка; свободными словосочетаниями; структурными и позиционными схемами предложений, несущими типовые пропозиции; текстами и совокупностями текстов [8, С. 13].

В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин понимают концепт как «многомерную ментальную единицу с доминирующим ценностным элементом» [5, С. 76]. Концепт группируется вокруг некой «сильной» (т.е. ценностно-акцентуированной) точки

сознания, от которой расходятся ассоциативные векторы. Наиболее актуальные для носителей языка ассоциации составляют ядро концепта, менее значимые – периферию. Языковая или речевая единица, которой актуализируется центральная точка концепта, служит именем концепта [5].

Итак, анализ исследований, посвященных изучению концепта, говорит о неоднородности и многообразии точек зрения на явление.

Мы, вслед за Е.С. Кубряковой, понимаем концепт как «смыслы, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких квантов знания» [7, С. 4].

Теперь выясним, из чего же состоит концепт, какие элементы структурируют его. Г.В. Токарев учит: «Представления и понятия – части, точнее, строевые элементы концепта. Отношения между категориями концептуального уровня (концепт, понятие, представление) родовые – видовые. Концепт по отношению к представлениям и понятиям выступает как родовое понятие» [12, С. 24]. Так, концепт «Школа» структурируется множеством понятий и представлений. В качестве примеров можно привести понятия отметка, урок, перемена. Вспомним пословицу *Бойт ся школьник лозы пуще грозы*. Данная поговорка репрезентирует представления о наказании розгами в качестве эффективного метода мотивации учеников.

Лексическое значение, значимость, смысл наряду с понятиями и представлениями также являются репрезентациями концепта. Так, по данным Толкового словаря С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, слово *грамота* (одно из ключевых слов концепта «Школа») имеет три значения: 1) «умение читать и писать»; 2) «официальный документ»; 3) «в старину: документ, письмо». В контексте: *«Тем не менее, ежели вы проживаете в Москве, и хоть какие-нибудь мозги у вас в голове имеются, вы волей-неволей выучитесь грамоте, и притом безо всяких курсов»* (М.А. Булгаков «Собачье сердце») реализуется первое значение. Помимо дифференциальных сем, контекст может обладать потенциальными семами ‘легкость’, ‘необходимость’. Реализация данного значения в контексте и составляет речевой смысл, в соответствии с которыми слово «грамота» вступает в синонимические отношения со словами «наука», «знание».

Составляющими концепта являются также концептуальные гештальты (схемы), картинки, возникающие в нашем сознании, сценарии, сцены, фреймы [12]. Так, например, образ учителя в русских поговорках репрезентируется гештальтами почитаемого, знающего человека (*родитель, пророк*): *Почитай учителя, как родителя; пророк Наум наставит на ум*.

Итак, концепт структурирован более мелкими ментальными единицами: понятиями, представлениями, гештальтами, фреймами. Значения и смыслы лингвокультурологического концепта репрезентируются в языке и выделяются через анализ синтагматических, парадигматических и деривационных слов-представителей концепта, другими словами, через их буквальное прочтение.

Национальный концепт «Школа» и его составляющие неоднократно становились объектом изучения лингвокультурологов. В.И. Карасик, исследуя педагогический дискурс, подробно охарактеризовал его типовых участников (учитель, ученик), хронотоп (четко очерчен, время, закрепленное за учебным процессом, урок, университетская лекция), цели (социализация нового члена общества), ценности (высказывания, содержащие операторы долженствования: следует, нужно, должно – и положительные ценности), стратегии (объясняющая, контролирующая, содействующая, организующая), жанры (урок, лекция, семинар, родительское собрание и др.) [4].

Другой исследователь, изучающий концепт «Школа», О.В. Толочко дает сценарии школьного поведения. Автор показывает, что учащие должны выполнять ритуальные действия: приветствовать учителя в начале и в конце урока коллективным вставанием, показывать готовность к ответу специальным жестом – поднятием согнутой в локте руки, а готовность к слушанию – лежащими на парте руками. Пространство класса поделено в виде территории учителя (учительский стол) и территории учеников (парты) [10].

Русским коллективным сознанием школа понимается как учреждение, выполняющее работу по социализации нового члена общества, ее деятельность ограничена временными рамками, в ней необходимо соблюдать четкий сценарий поведения, иерархию общения.

Список литературы:

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. – М., 1997. – С. 269.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 3-х тт. – М., 1996.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х тт. Т. 4. – М., 2006.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2004.
5. Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж, 2001. – С. 75 -80.
6. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем // Язык и структуры представления знаний: Сб. науч.-аналитич. обзоров / Под ред. Ф.М. Березина. – М., 1992. – С. 4-38.
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // ИАН СЛЯ. – М., 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3-9.
8. Попова З.Д. Язык как национальная картина мира. – Воронеж, 2000.
9. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 2001.
10. Толочко О.В. Образ как составляющая концепта школа // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. – Волгоград, 1999. – С. 20-28.

11. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. – М., 1999.
12. Токарев Г.В. Концепт как объект лингвокультурологии (на материале репрезентаций концепта «Труд» в русском языке). – Волгоград, 2003.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТОПОНИМОВ БЛАГОДАРНЕНСКОГО РАЙОНА

Колесникова Т.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Луговая Е.А.

Наиболее актуальной тенденцией в развитии современной ономастики является теоретическое осмысление языка как антропоцентрического феномена. Это обуславливается тем, что, по отношению к другим языковым единицам, человеческий фактор в имени собственном прослеживается наиболее ярко. 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. Трубачева и др., исследовавших самые разнообразные аспекты топонимии. Топонимическое пространство описывается как этнолингвистический и социокультурный феномен, что находит отражение в работах Е.Л. Березович, М.В. Голомидова, М.Э. Рут.

Имя – знаковая сущность, имеющая план выражения и план содержания, следовательно, можно проанализировать топонимы с точки зрения их структуры и семантического наполнения.

Сфера географических названий достаточно разнообразна, увлекательна, занимательна, любопытна. Эти названия имеют отношение к различным историческим периодам, языкам. Ежедневно мы неоднократно сталкиваемся с ними в газетах, интернете, на телевидении. Обращаясь к карте, атласу, мы не можем обойтись без географических имен собственных. В жизни каждого человека какое-либо событие тем или иным образом соотносится с географическими названиями и человек изредка задумывается над их обозначением, этимологией.

Трудно представить себе существование современного общества без географических названий. С уверенностью можно сказать, что они являются визитной карточкой любой страны, города, населенного пункта, природного объекта. Вопросами этимологии топонимов, их модификацией занимается топонимика. «Топонимика – это научная дисциплина, которая изучает географические названия, их происхождение, развитие, современное состояние, смысловое значение, написание и произношение» [1, С. 6].

Возникает необходимость разграничения терминов «топонимика» и «топонимия». Если топонимика занимается исследованиями в области

этимологии, эволюции, фонетики, орфоэпии географических наименований в целом, то топонимия – наука, занимающаяся исследованием совокупности географических названий определенной территории.

Рассматривая топонимику в системе наук, видим, что она является интегральной научной дисциплиной. Прослеживается связь с рядом таких наук, как лингвистика, история, география. Они подвластны законам языка, являются компонентом лексики, некой лингвистической группой, следовательно, подлежат исследованию языковедами.

Как уже отмечалось ранее, топонимы берут начало в различных эпохах, являясь подтверждением исторических событий. У географических названий происходили метаморфозы в плане выражения и плане содержания. Определенные исторические события (война, миграция, межэтнические отношения) накладывали отпечаток на топонимию. С каждым событием в истории происходило пополнение географических названий. Таким образом складывались индивидуальные асинхронные топонимические пласты. Географические названия встречаются также и в исторических документах, в которых они выступают объектом научного исследования, что доказывает прямое отношение топонимики к исторической науке.

Особое внимание топонимике уделяет география. Важнейшим элементом карты являются географические названия. Они обладают пространственной привязкой, мы узнаем по ним о ходе заселения, освоения территории, климатических условиях. С помощью топонимов мы можем узнать о характере ландшафта в прошлом. Знание топонимического материала дает географам предварительное представление о природных ландшафтах, знакомит их с характером хозяйственной деятельности населения, особенностями его этнической принадлежности.

Из вышесказанного следует, что топонимика является самостоятельной смежной наукой, которая развивается на стыке трех наук: лингвистики, истории и географии.

Топонимическая система определенной территории подвержена воздействию не только лингвистических, но и этнолингвистических факторов. Топонимикон Благодарненского района позволяет проследить историю народа и влияние тюркской и исконно русской культур в их взаимодействии.

Тюркские компоненты, отражающие историю заселения исконного народа, проживающего на территории современного Ставропольского края, зафиксированы в названии гидронимов (водных объектов), например, реки *Мокрая Буйвола*. Река протекает в восточной части Ставропольского края, пересекая с запада на восток Благодарненский район. Для её образования были все предпосылки: природное углубление в пределах Терско-Кумской низменности, уклон низменности с северо-запада к юго-востоку, близкое расположение к поверхности земли подземных вод, которые были главным источником питания реки, в весенне-осенний период регулярное выпадение дождей, в весенний период пополнение русла реки талыми водами.

Русскоязычное население фонетически адаптирует неблагозвучные топонимы, например: *Егерлих – Егорлык*. В результате конвертации большинство основных тюркских топонимов становятся практически неузнаваемыми. Как отмечает Л.П. Ефанова, «словообразовательный аспект занимает в топонимии подчиненное место в классификациях, уступая первенство экстралингвистическим связям и отношениям субъектов» [2, С. 153].

Многокомпонентные топонимы образуются лексико-синтаксическим способом, т.е. путем слияния компонентов производящих еще в словосочетании. Производящие словосочетания состоят из 2-х (реже 3-х) компонентов: прилагательное + существительное, связанные по способу согласования, например, р. *Мокрая Буйвола*, с. *Каменная Балка*.

В названиях населенных пунктов прослеживаются наличие тюркских компонентов (аул *Эдельбай*).

Русский топонимикон Благодарненского района позволяет вычленить две группы названий:

1) названия, зафиксированные до революции 1917 г.: г. *Благодарный* (1782 г.), с. *Александрия* (1790 г.), а. *Эдельбай* (1890 г.), с. *Каменная Балка* (1910 г.), с. *Алексеевское* (1905 г.), с. *Бурлацкое* (1830 г.), с. *Елизаветинское* (1822 г.), с. *Мирное* (1905 г.), с. *Сотниковское* (1833 г.), с. *Спасское* (1857 г.), с. *Шишкино* (1800 г.), х. *Красный Ключ* (1873 г.);

2) названия советского периода: пос. *Ставропольский* (1929 г.), х. *Большевик* (1993 г.).

Структурно топонимы Благодарненского района условно можно разделить на однословные и двухсловные. Проанализировав топонимикон данного района, мы можем говорить о том, что в Благодарненском районе преобладают однословные топонимы (г. *Благодарный*, с. *Александрия*, а. *Эдельбай*, х. *Алтухов*, с. *Алексеевское*, с. *Бурлацкое*, с. *Елизаветинское*, с. *Мирное*, с. *Сотниковское*, с. *Спасское*, с. *Шишкино*, пос. *Ставропольский*, х. *Большевик*), за исключением с. *Каменная Балка*.

Анализируя топонимикон Благодарненского района с точки зрения словообразования, мы пришли к выводу, что большинство названий населенных пунктов образовано путем суффиксации, например, с. *Сотниковское*, с. *Спасское*, с. *Шишкино*. Также отметим, что присутствуют названия, которые образованы путем сложения основ, например, г. *Благодарный*.

С семантической точки зрения мотивированность топонимов Благодарненского района может быть обусловлена:

– местом расположения: с. *Бурлацкое* (яр, находящийся вблизи, в котором скрывались бурлаки, бежавшие с Волги), с. *Каменная Балка* (балка, в которой расположено село), с. *Александрия* (поселился один из выходцев с. *Александрия* Терской области), х. *Красный Ключ* (название «Ключи» было дано из-за большого числа родников в этих краях);

– антропонимически: с. *Алексеевское* (названо в честь сына царя Николая II наследника Алексея), с. *Елизаветинское* (название селу дал кавказский наместник граф М.С. Воронцов в честь своей жены), с. *Сотниковское* (основал хутор, а

позднее село крестьянин из с. Прасковья Сотников), а. Эдельбай (по словам местного краеведа Г.М. Минаева, «в далекие годы, когда туркмены еще кочевали и только-только начинали переходить к оседлому образу жизни, на месте нынешнего аула жил очень богатый человек Идиль-бай. Держал много скота, а земли вокруг были целинные. Несметные стада пасли бедняки, работавшие по найму. И никого из них этот бай никогда не обижал, дарил нуждающимся деньги, продукты, одежду. Народ прозвал его Эдель-бай. «Эдель» – добрый, щедрый. Отсюда и пошло название аула» [3, С. 251];

– народной этимологией: г. Благодарный (предание гласит: когда через поселение проезжал генерал-губернатор, жители преподнесли ему подарки, на что тот ответил: «Не надо мне, господа служивые, ваших подарков, живите себе на здоровье. А за то, что вы благодарны, пусть селение ваше называется Благодарное» [3, С. 234]), х. Большевик (выходцы из сел Елизаветинское и Александрия организовали коммуну «Большевик»), с. Бурлацкое (по преданию, бурлаки, бежавшие с Волги, скрывались в яру, находящемся вблизи), х. Красный Ключ (по поводу эпитета «красные» бытуют две версии: первая связана с тем, что здешние земли красного цвета; вторая – что крестьяне сразу перешли на сторону советской власти [3, С. 244]), с. Мирное (существует две версии появления названия, по одной версии – с окончанием русско-японской войны и заключением мирного договора, по другой – с тем, что крестьяне мирно провели первый раздел земельных наделов [3, С. 245]), с. Спасское (здешние жители не хотели уходить с обжитого места, и властям пришлось оставить их в покое. С тех пор поселок прозвали Спасским, т.е. спасшимся от посягательства полиции на его существование [3, С. 247]).

В целом, анализ топонимикона Благодарненского района показывает, что в силу своего географического положения Ставропольский край с древнейших времен становится зоной усиленных этнических контактов между народами Европы и Азии, что и зафиксировано в названиях этой территории.

Список литературы:

1. Басик С.Н. Общая топонимика. – Минск, 2006.
2. Ефанова Л.П. Ономастикон Ставропольского края. – Ставрополь, 2009.
3. История городов и сел Ставрополя: Краткие очерки. – Ставрополь, 2008.

Раздел 7. Современные проблемы искусства и образования

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОТОБРАЖЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Тарасова М.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Ивакина В.В.

В педагогическом сообществе перед учителем остро стоит вопрос воспитания творчески одаренной личности. Для полного раскрытия

творческого потенциала учащегося современному педагогу необходимо владеть инновационными методами и формами обучения рисунку, живописи, композиции, уметь анализировать рисуемые объекты.

Как отмечают многие исследователи, в том числе основоположник гуманистической психологии А. Маслоу, образование должно осуществляться посредством искусства, так как именно оно является одним из самых позитивных способов обучения. Оно открывает школьнику путь к самому себе, к своему духовному миру, направляет на самоактуализацию собственной личности. Мы считаем, что решение данной задачи будет осуществляться наиболее эффективно на занятиях художественно-эстетического цикла [5].

При рассмотрении проблемы важно выделить философско-эстетические, искусствоведческие и психолого-педагогические позиции, принципиальные для выработки концептуальных подходов к проблеме художественного отображения действительности. Методологическим ориентиром изучения художественного отображения действительности учащимися подросткового возраста выступает системный метод анализа, согласно которому изучение структуры любого исследуемого явления предполагает знание состава ее элементов, их взаимосвязи и взаимообусловленности, степени их сложности, уровня развития. Художественное отображение действительности выражается в индивидуальном творческом проявлении, которое, прежде всего, выражается посредством творческого замысла произведения.

Художники разных эпох и направлений отображали художественную действительность по-разному, выражая это отображение посредством своей творческой индивидуальности. Эта особенность позволила зародить многовариативные художественные направления в живописи.

Проявление личности учащихся в их художественном творчестве тесно связано с особенностями отображения действительности и индивидуального восприятия. Целый ряд исследователей под художественным отображением действительности понимают процесс интериоризации образов восприятия окружающей действительности в глубины собственного Я человека, выражающийся в творческом акте (Н.С. Боголюбов, В.В. Лубенко).

В первую очередь, творчески одаренная личность формируется посредством художественного восприятия объектов действительности, посредством художественного отображения этих объектов. Существуют различные механизмы развития художественного восприятия, которые необходимо применять при развитии творческого потенциала учащихся на занятиях по изобразительному искусству, как в школе, так и в структуре дополнительного художественного образования. Кроме того, изобразительное искусство способствует развитию кругозора учащихся, их нравственных качеств и идеалов. Благодаря произведениям художников-живописцев у подрастающего поколения формирует эстетический вкус [2].

Для реализации цели и задач экспериментального исследования по проблеме «Специфика художественного отображения действительности учащимися среднего школьного возраста на уроках по живописи в ДХШ» была проведена

экспериментальная работа с учащимися 2 класса ДХШ. Для проведения эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная по 6 испытуемых в возрасте 11-13 лет с примерно одинаковым уровнем творческих способностей. Педагогический эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В ходе констатирующего этапа в результате наблюдения и беседы с учащимися был сделан вывод о том, что подростки в целом знакомы с приемами работы с живописными материалами, знакомы с линейной перспективой, но в своих работах совершают ошибки в передаче законов воздушной перспективы, цветопередаче, создании уравновешенной композиции, передаче ритма. Для дальнейшей работы нам потребовалось восполнить данные пробелы в знаниях школьников.

На основе констатирующего этапа были определены цели и задачи дальнейшей экспериментальной работы.

Цель – создание условий для эффективного развития художественного восприятия и художественного отображения действительности у учащихся подросткового возраста в процессе рисования городских пейзажей.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

- обучать учащихся экспериментальной группы основам композиции;
- сформировать умение передавать чувство пространства и воздуха при рисовании городского пейзажа;
- закреплять умения пользования языком живописи, передачи светлоты, гармонии колорита в различных состояниях природы;
- формировать знания в области гармоничных цветовых сочетаний;
- закреплять умения передачи плановости в городском пейзаже;
- воспитывать самостоятельность, творческую активность;
- научить школьников самостоятельно находить решения поставленных задач.

В соответствии с целью и задачами формирующего этапа эксперимента был разработан тематический план занятий со школьниками экспериментальной группы, включающий занятия по следующей тематике:

1. Старые дворики Ставрополя.
2. Аллеи в парках города.
3. Фонтаны в сквере.
4. Памятные места города Ставрополя.
5. Окрестности Ставрополя.
6. Архитектурные памятники Ставрополя.

Практические занятия выполнялись гуашевыми красками на бумаге формата А4.

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы с подростками применялись разнообразные методы и приёмы обучения:

1. Словесные (беседа, рассказ, анализ художественной литературы, объяснение, совет, указание, словарная работа).

2. Наглядные (показ иллюстраций в форме презентации, педагогический рисунок на доске, экскурсии, наблюдения).
3. Практические (упражнение, выполнение творческих заданий).
4. Самоконтроль, взаимоконтроль.

Третьим этапом исследовательской работы стал контрольный эксперимент. Работы анализировались по тем же критериям. Контрольный эксперимент был проведен в форме общегруппового занятия на тему: «Архитектурные памятники Ставрополя».

Результаты проведенной работы позволили сделать следующие выводы:

- 1) испытуемыми экспериментальной группы в более короткий срок были освоены основы композиции;
- 2) в работах были найдены смелые и необычные композиционные решения;
- 3) работы качественно отличались от работ детей из контрольной группы.

Таким образом, предложенные методические разработки по развитию художественного восприятия и художественного отображения действительности подростков являются успешными, так как школьники экспериментальной группы продемонстрировали значительные успехи, в то время как школьники контрольной группы остались на прежнем уровне развития творческих способностей.

Список литературы:

1. Боголюбов Н.С. Формирование творческих способностей учащихся средней школы средствами изобразительного искусства с учетом индивидуального подхода: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993.
2. Боровик О.В. Развитие воображения // Боровик О.В. Методические рекомендации. – М., 2000.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. – М., 2005.
4. Лубенко В.В. Единство художественного воспитания и обучения в образовательном процессе: Дис. ... к. пед. наук. – М, 1994.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 2007.

ХОРЕОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДЕПРИВАЦИОННОГО СИНДРОМА У ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА «РОСИНКА» Г. СТАВРОПОЛЯ

Малейченко О.Е.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

Исследования последних 5 лет фиксируют ухудшение состояния здоровья детей – воспитанников учреждений интернатного типа, которое связано с ослаблением биологических, психофизиологических предпосылок психического развития.

Государственное казенное учреждение социального обслуживания «Социальный приют для детей и подростков «Росинка» является специализированным учреждением для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации. Основной целью деятельности учреждения является организация временного проживания детей и подростков от 3 до 18 лет, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (оставшиеся без попечения родителей, проживающие в семьях, находящиеся в социально-опасном положении, самовольно ушедшие из семьи).

В приюте на сегодняшний день проживают около 40 воспитанников. Для ребят созданы условия для всестороннего развития: библиотека, компьютерный класс, тренажерный зал, физиокабинет и т.д.

Однако, независимо от условий нахождения в социальном приюте, у воспитанников выявляется ряд психических нарушений, которыми напрямую занимается отделение социальной реабилитации. Сотрудники отмечают, что в основном все психические нарушения связаны с фактором сиротства и определяются как болезненный и формирующий определенную клиническую картину.

В связи с этим, воспитанник социального приюта в условиях материнской депривации в раннем возрастном периоде оказывается эмоционально и микросоциально обеднен, поскольку его пребывание в депривационной среде оказывает «повреждающее воздействие на его психическое состояние» [2, С. 59].

Отсутствие эмоциональной связи с родителями, предпочтительнее с матерью, вызывают психологические проблемы в развитии. Отсутствие искренних, доверительно-теплых и непосредственно-эмоциональных отношений между родителями и детьми становится предпосылкой возникновения невроза. Многие исследователи акцентируют внимание на недостаточном проявлении любви и признания, которые в дальнейшем компенсируются страхами, капризами, замкнутостью, недоверием к окружающим.

Так, практически во всех приютах недостаточное удовлетворение потребностей во внимании, доброжелательности со стороны взрослого, выявляется у детей в вялом, однообразном и неэмоциональном манипулировании с предметами (М.И. Лисина, И.В. Дубровина, А.Г. Рузская и др.). Развитие эмоционально-чувственной стороны отличается специфическими особенностями: эмоциональными проявлениями, часто невыразительными. За ограниченностью экспрессии стоит бедность переживания детей. Кроме того, у детей, проживающих в условиях приюта, наблюдается упрощенность эмоциональной сферы и малозначительная реакция на эмоции взрослого, которая не позволяет различать положительные и отрицательные эмоциональные воздействия.

И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, Н.Ю. Синягина, Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, С.Г. Косарецкий акцентируют внимание на депривационный синдром, формирующийся за счет материнской, эмоциональной, сенсорной,

социальной депривации. Так как депривация вызывает значительные изменения в ходе и темпах развития ребенка, то грамотная диагностика позволяет увидеть возможные задержки психического развития [1, С. 48].

Задержку эмоциональной составляющей в развитии ребенка возможно определить по наиболее существенному показателю в возрастном развитии – это двигательной сфере. Для диагностики двигательной сферы применяется двигательный тест Н.И. Озерецкого, предназначенный для лиц от 4 до 16 лет, в который входят 5 тестовых заданий при изучении моторных движений разного типа. Первое тестовое задание направлено на диагностику статической координации (неподвижно стоять с закрытыми глазами в течение 15 сек. на одной ноге, на носочках). Второе задание предназначено для изучения динамической координации (передвижение различными видами прыжков, подскоки, галопы). Третье – определяет скорость движений и включает задания, требующие хорошей зрительно-моторной координации (разбрасывание маленьких мячей из коробки по залу и обратно в коробку, завязывание шнурков, прокалывание бумажных мишеней и т.д.). Четвертое тестовое задание выявляет силу движений и включает сгибание предметов и их распрямление. Пятое – изучает степень развития сопровождающих движений (вращения кистями рук, мимики и др.).

С воспитанниками приюта «Росинка» проводились 15 заданий в ограниченный промежуток времени, за который ребенок получал 1 балл. Все дети были разделены на 4 возрастные категории (4-6 лет, 7-9 лет, 10-14 лет, 15-16 лет).

В результате проведенной диагностики выявились нарушения основных показатели крупной и мелкой моторики. В характерных показателях просматривались нарушения статической координации (ребенок с трудом может устоять на одной ноге; попрыгать на двух, одной ноге; поставить одну ногу (по прямой линии) перед другой, постоять, пройти по прямой дорожке). В характерных показателях мелкой моторики об отставании в развитии фиксируют: ослабленный мышечный тонус рук, вялость в выполнении движений, анемию.

В более старших возрастных категориях определяется дефицит двигательной активности и имеет некоторые «крайние» формы выражения: «ватные позы», тупиковые движения (раскачивание телом, стереотипные нецеленаправленные движения рук), анемичное, невыразительное лицо, поза, жесты, мимика. В таких случаях, наряду с мышечной гипотонией встречается и мышечная гипертония, со свойственными ей проявлениями: когда ребенок находится в состоянии непрерывного движения он не может сосредоточиться на выполнении поручения и перемещается из угла в угол, «хватается за различные предметы, отпускает их – движения нескоординированы, беспорядочны» [5, С. 78].

Коррекционные мероприятия, направленные на решение данной проблемы не ограничиваются работой социального педагога, психолога, медикаментозным лечением, потому что значительное место в структуре

реабилитационной работы с детьми-сиротами должна занимать коррекция психоэмоционального статуса. Одним из современных коррекционных средств является арт-терапия, которая в свою очередь основана на различных видах искусства: театр, рисунок, музыка и хореография.

Хореография – это синтезированный вид искусства, сочетающий в себе музыку, движение и театр. Является уникальным терапевтическим средством с тысячелетней историей, в основе которого лежат непреодолимые стремления человека к ритмичному движению, потребность в выражении своих эмоций, средствами двигательной пластики гармонично связывать движения и музыку, следовательно, интеграции эмоционального и физического состояния личности.

Коррекционная работа средствами хореографии должна осуществляться в соответствии с возрастом детей и в их естественном проявлении в процессе основного вида деятельности (игровой, учебной), а также опираться на индивидуальный уровень развития, поэтому хореографические занятия выстраиваются на сюжетной основе, которые не только увлекают детей, но повышают их активность, стимулируют творческое воображение и произвольное внимание.

Образное сравнение является основным и эффективным средством, используемым педагогом в методике исполнения движения, что помогает детям воспринять, пережить и выполнить в соответствии с двигательными задачами. Образное, художественное слово способствует не только раскрытию содержания музыкального образа, создает определенный настрой у детей, повышает интерес и мотивацию детей к занятиям хореографией.

Так как образное мышление у детей включает в себя три мыслительных процесса: создание образа, оперирование им и ориентацию в пространстве, все три процесса имеют общий базис и влияют на познавательную сферу ребенка «мыслить образами» вне зависимости от вида и содержания деятельности.

Задача овладения метафорическими средствами традиционно решается в рамках речевого и эстетического воспитания дошкольников, так как метафора служит общим средством порождения самобытной детской картины мира и освоения ребенком глубинных пластов человеческой культуры [6, С. 56]. Следовательно, танцевальные упражнения на основе образно-метафорической игры способствуют развитию воображения, включению в работу обоих полушарий мозга. Таким образом, на занятиях хореографией воспитанники приюта должны вплотную соприкоснуться со сферой образов метафорического сознания, которое Э. Кассирер называет «метафорическим мышлением».

Используя понятие метафорические аспекты, Е.Е. Олейникова обращает внимание на способность сопоставлять предметы и явления действительности с движениями, делая акцент на телесных ощущениях. В связи с этим, хореографическая деятельность становится эмоционально окрашенной двигательной активностью, с помощью которой дети входят в ситуацию (сюжет), через движение тела учатся осознавать свою телесность, создавать новые сюжетные линии, новые формы движений [4, С. 50].

Представление о движении – идеальный образ собственного реального действия. Дети будут стремиться выполнить его так, как он себе его представляет. Это можно назвать субъективным образом движения в сознании ребенка. Речевые образно-метафорические сигналы из всей учебной информации выделяют потому, что они сильнее всего влияют на образование первого движения. Более того, во многих случаях такой сигнал играет роль формирования навыка, позволяющего прочно закрепить полученную информацию о двигательном действии в памяти ребенка.

Интеллектуальные компоненты лежат в первооснове образа движения, формируя вербальный образ, затем «прообраз движения». Чем более этот «прообраз» будет связан с двигательным опытом ребенка и с его абстрактно-двигательным опытом, тем эффективнее будет происходить процесс разучивания нового движения. В этом случае большую роль играют образно-метафорические ассоциации, применяемые в речевом педагогическом воздействии. На основе методики выполнения движения, ребенок характеризует заданный образ (насекомого или животного, предмета или их вида деятельности, особенности поведения человека и т.п.). Следующим этапом проучивания танцевальной комбинации является проговаривание сущностной характеристики каждого фрагмента (например, «Муравьи работают», «Опята растут», «Подсолнухи поворачиваются к солнцу», «Воробьи ищут жуков», «Кузнечики прыгают», «Зайчики играют на полянке», «Снеговик шагает на праздник», «Лисички ищут добычу» и т.д.) [8, С. 93].

Таким образом, с помощью средств хореографии, реализуются основные коррекционные задачи нивелирования депривационного синдрома у воспитанников социального приюта «Росинка».

Список литературы:

1. Дубровина И.В., Лисина М.И., Рузская А.Г., Авдеева Н.Н., Галигузова Л.Н., Гуськова Т.В., Елагина М.Г., Мещерякова С.Ю., Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Юферева Т.И., Смирнова Е.О., Царегородцева Л.М. Психологическое развитие воспитанников детского дома. – М., 1990.
2. Конева О.Б. Психологические особенности социально-эмоциональных нарушений личности детей-сирот // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – Вып. №30 (163). – 2009. – С. 59-65.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
4. Олейникова Е.Е. Телесно-ценностное физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на основе рефлексивно-метафорической игры: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2007.
5. Проселкова М.О. Клинические проявления депривационного «синдрома сиротства» у детей раннего возраста: Сб. ст. – М., 2003.
6. Рындина О.А. Занятия хореографией в системе дополнительного образования как средство эстетического воспитания детей: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2004.

7. Сергин Ю.Д. Педагогические условия социальной адаптации детей-сирот средствами музыкального искусства: Дисс...канд. пед. наук. – М., 2003.
8. Филатов С.В. От образного слова – к выразительному движению: Верб. Средства в педагогике классического танца: Дисс. ... канд. искусствоведения. – М., 1996.

**НАРОДНОЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК
АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА ВУЗа
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Силенок С.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Сляднев А.А.

Ведущая специфика современной цивилизации заключается в существенной активизации миграционных, осложнении демографических процессов, соответственно, невозможности обособленного бытия этносов и этнокультур. Расширяется топография межэтнического взаимодействия, прогрессирует число этнически смешанных браков. Все это ведёт к полиэтничности современного социума, к нивелированию разнообразия культурного окружения, к унификации системы ценностей современного человека. Общая и неизбежная тенденция заключается в том, что этносы (народы, народности, нации, национальности) сближаются. Наряду с этим, как отмечал в конце прошлого столетия Д. Нэсбит [7], универсализации стиля жизни противодействует тенденция, сопротивляющаяся единообразию. Она связана с нетерпимостью иноэтнического влияния, с желанием народности закрепить уникальность собственной культуры и языка. «В наиболее рафинированном виде народность всегда представлена в детях. Если национальное не проявляется в детях, то это – начало смерти нации» [7, С. 20; 13]. В своих крайних проявлениях тенденция национальной уникализации осложняет процессы интеграции взрослеющего человека в современный социум, увеличивает вероятность возникновения конфликтов на национальной почве.

Противоборство двух противоположных тенденций порождает новые запросы к сфере образования в целом, но особую функциональность приобретают ВУЗы педагогического профиля. На них сегодня возлагается задача подготовки взрослеющего поколения к жизни в полном противоречий поликультурном мире. «Дружелюбие, уважительное отношение к людям различных национальностей и рас наследственно не передаются. Вновь и вновь их необходимо формировать в каждом поколении. Они приобретают большую устойчивость, если это формирование начинается как можно раньше. ... С одной стороны, образование должно создавать предпосылки для осознания человеком своих исконных корней. С другой – прививать ему толерантное

отношение к иным культурам» [4, С. 52]. От личных качеств будущего учителя, от его убеждений и этнокультурных компетенций зависит, насколько толерантно будет следующее поколение, категориями какого порядка будут мыслить завтрашние граждане страны. От учителя зависит будущее Отечества и цивилизации в целом. Таким образом, формирование этнической компетенции приобретает черты одного из основных направлений профессиональной подготовки будущего педагога.

Как известно, компетенция – это знания, умения, практический опыт человека в действии. Понятие «этнокультурная компетенция» – достаточно многозначно. Одни авторы этим понятием означают «готовность зрелой личности к межэтническому взаимодействию и взаимопониманию» [9, С. 35]. Другие, – «особое свойство человека, формируемое на основе знаний и представлений о той или иной этнокультуре» [4, С. 8]. Третьи, – «степень выраженности навыков и умений, дающих возможность человеку учитывать условия и специфику выстраивания взаимоотношений и взаимодействия с людьми различной этнической принадлежности, использовать адекватные их культуре формы сотрудничества, поддержания атмосферы взаимного доверия и согласия» [3, С. 234].

Следовательно, педагог как человек, владеющий этнокультурной компетенцией, должен признавать мультикультурализм, владеть знаниями об укрупненных этносах, их культуре, дифференцировать межэтнические различия, гарантированно добиваться эффективного межнационального взаимодействия и взаимопонимания.

Формирование этнокультурной компетенции студента ВУЗа педагогического профиля сложная задача, решение которой едва ли возможно лишь на основе традиционного для сферы образования научающего информирования. Необходима реализация возможностей нетрадиционных средств образования, предоставляющих практику очищающего и облагораживающего приобщения студента к этнокультурному знанию, возвышение разума над национальными предрассудками, облагораживание человеческих чувств, эмпиризм этнокультурного переживания катарсического происхождения. Общеизвестно, что реализация нетрадиционных форм воспитания и обучения в вариативно-деятельностной практике педагога не просто активизирует, но «очеловечивает» образовательный процесс.

Исходя из этого, а также, рассматривая выделенную проблему с антрополого-педагогической позиции (целостного и системного видения человека) среди множества возможных средств формирования у студента педагогического ВУЗа этнокультурной компетенции, мы выделяем особое средство – народное танцевальное творчество. Даже простое созерцание народного танцевального творчества не столько посредством разума, сколько через эмоционально-волевую сферу, позволяет вовлечь студента в «уникальный мир рождения новых идей и ценностей человека-творца, представителя иного этноса» [2, С. 1].

Танцевальное народное творчество в современном обществе – зримая иллюстрация и демонстрация конкретных этнокультурных отношений, традиций, правил поведения, нравственных норм. Сюжеты народных танцев зачастую базируются на ритуалах, национальных праздниках, обрядах. Погружаясь в мир народной хореографии, студент получает комплексное представление о культуре того или иного этноса, проникается уважением к нему [10, С. 2].

Какое же антропологическое содержание вкладывается в понятие «народный танец»? В разных источниках мы встречаем несколько отличные друг от друга его определения. Приведем некоторые из них.

Танец – это «последовательность ритмичных (музыкально-сопровождаемых), выразительных и экспрессивных телодвижений, обычно объединенных достаточно ясным композиционным решением» [10, С. 23]. «Народный танец – завершенный, устойчивый, узнаваемый продукт народного танцевального творчества» [5, С. 6]. «Народный (этнический) танец – танец определенного этноса (народности). Танцевальные движения стихийно складываются на основе местных танцевальных традиций» [10, С. 1]. «Народный танец – экспрессивное (яркое, красочное, выразительное) коллективное со-творчество народа в реальном масштабе времени, – специфическое художественное, эмоционально окрашенное отображение его многовековой истории» [2, С. 34]. Народные танцы дифференцируются на фольклорные и сценические. Фольклорный (от английского, folk-loge – народная мудрость) народный танец исполняется в условиях естественной среды. Одежда, музыкальное сопровождение, танцевальные движения – характерны для данной местности. Такой танец является двигательным выражением настроения, чувств и эмоций его участников. «Фольклорный народный танец исполняется не для зрителей, а для себя» [там же]. Сценический народный танец – профессионально исполненный танец, ориентированный на зрительскую реакцию, в котором «нарочито имитируются оригинальные особенности танцевальных движений, заимствованных у исполнителей фольклорных народных танцев» [10, С. 34]. Сценический народный танец – «подражание фольклорному народному танцу профессиональным танцевальным искусством» [10, С. 37].

Очевидно, что приведенные интерпретации понятия «народный танец» достаточно релевантны. Опираясь на них, мы можем заключить, что в народном танце воплощаются в ярких художественных образах характерные черты народной культуры, наглядно представляется менталитет представителей конкретного этноса. Реализм, связь с народными традициями, содержательность, выразительность, экспрессия – основные черты народной хореографии. «В народном танце отзеркалены наиболее насыщенные проявления этноса. В нем отражаются менталитет народности и наиболее яркие черты характера его представителей. Поэтому народные танцы принципиально различны. Они в своем роде уникальны» [10, С. 32].

Еще Н.В. Гоголь в своем эссе «Петербургские записки 1836 года» размышлял о причинности разнообразия народных танцев. По его мнению, это разнообразие связано с различиями в характерности народов, в укладности жизни, стилях мышления. В танце одного народа выражается горделивая и бранная бытийность. В танце другого – поэтическое самозабвение, беззаботность и вольность. В танце народа пламенного – любовь, ревность, страсть».

Ритм и музыка организуют танцевальные движения в пространстве и времени. В народном танце не столько рассказывается о реальных событиях, явлениях или конкретных предметах, в нем, в первую очередь, драматизируется душа, внутренний мир человека, гиперболизируется его эмоциональное состояние, настроение, чувства, замыслы.

Особой чертой народной хореографии как средства формирования этнокультурной компетенции является наглядность и общедоступность её восприятия. Характер каждого народа легко поддаётся постижению через наблюдение народного танца. Движения, мимика, позы танцоров без труда считаются даже неподготовленным, неискушённым в хореографии зрителем, доносят информацию посредством художественных образов. Более того, углубляясь в наблюдение и изучение народного танца, созерцатель приходит к мнению о существовании множества общих черт у всех народов. Студенты могут сами убедиться в возможности налаживания межкультурного диалога на основе общечеловеческих, признаваемых в культурной среде каждого этноса, ценностей. К этому выводу обучающиеся могут прийти самостоятельно, анализируя различные народные танцы. Этот факт имеет существенное значение для формирования у студентов этнокультурной компетенции.

Формирование этнокультурной компетенции необходимо начинать с углубления знаний о родной культуре. П.П. Блонский отмечал, что «путь к общечеловеческой культуре лежит через национальное воспитание» [1, С. 63].

В процессе формирования этнокультурной компетенции студенты непрерывно сопоставляют, сравнивают и оценивают обычаи, нравы различных этносов. Для столь сложного внутреннего анализа им необходимо иметь пример норм поведения и ценностей, «призму», сквозь которую возможно воспринимать и оценивать культуру иного этноса. В качестве такого рода призмы функционирует культура своей родной народности. Именно с глубокого изучения «кровного» этноса начинается формирование концептуальной этнокультурной компетенции. Конкретизируя межэтническую оценку необходимо понимать, что у народа, как и у каждой личности, крайности негативного характера – суть продолжения сильной стороны. Это «те же самая характеристика, только видимая как проекция с иной стороны, или взятая в пропорции в ином отношении» [9, С. 40].

Результаты постижения продуктов народного танцевального творчества студента педагогического ВУЗа: становление этнокультурной компетенции; углубление представления о родной культуре и культуре иных народов; генезис межэтнической толерантности (не в смысле уступки, снисхождения терпимости

или смирения с необходимостью добровольного перенесения страданий этнического происхождения, но в смысле – уважения, принятия и правильного понимания иных культур, способов национального самовыражения и проявления человеческой индивидуальности); корректировка поведения; соблюдение основных принципов культуры межнационального общения. В дальнейшей профессиональной деятельности такой педагог будет ориентирован на формирование у обучаемых соответствующих качеств, трансляцию норм культуры межнационального общения, воспитание у подрастающего поколения этнокультурной компетенции. Это, в свою очередь, будет способствовать «нивелированию межнациональной напряженности, активизации межэтнического диалога» [9, С. 36].

Постигая танцевальное народное творчество родного этноса, студент приобщается к системе знаний о своеобразии малой родины (родного края), о многообразии художественного наследия, отражающего народные традиции и обычаи.

Таким образом, народное танцевальное творчество является эффективным комплексным антропологическим средством формирования этнокультурной компетенции студента педагогического ВУЗа, а само формирование – важнейшим направлением образовательной деятельности в интересах сохранения целостности нашего полиэтнического Отечества.

Список литературы:

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. Т. 1. – М., 2013.
2. Голейзовский К.Я. Образы русской народной хореографии. – М., 1964.
3. Гуров В.Н., Вульф В.З., Галяпина В.Н. и др. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. – М., 2014.
4. Дрибижева Л.М. Этническое самосознание русских в современных условиях // Советская этнография. – 1991. – № 1. – С. 23-27.
5. Истоки и развитие народного хореографического искусства // Научная энциклопедия. Т. 11. – М., 2015.
6. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. – М., 2014.
7. Нэсбит Д. Что нас ждет в 90-е годы. – М., 1992.
8. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. – Париж, 1997.
9. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35-42.
10. Уральская В.И. Природа танца. – М., 1981.
11. Фёдорова С. Этнокультурная компетентность педагога. – Йошкар-Ола, 2012.

Раздел 8. Лингвистические и методические проблемы преподавания иностранных языков

ПОВЫШЕНИЕ ОБЩЕГО УРОВНЯ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Жердева Ю.Е.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Макарова О.С.

На сегодняшний день социальным заказом общества является изучение иностранных языков. Под изучением подразумевается не просто заучивание текстов наизусть, умение их читать и переводить, а самое главное приобретение навыка коммуникации, то есть способности к общению на иностранном языке.

Наряду с одной из главных задач обучения иностранному языку выступает не только приобретение коммуникативной компетенции, но также и повышение уровня культурного развития человека. При обучении иностранному языку обучающимся предоставляется возможность познакомиться с историей, географией, культурой, политикой и литературой страны изучаемого языка.

С целью повышения эффективности учебного процесса перед педагогом встает задача выбора методов и средств обучения. Мы думаем, что одним из решений этой проблемы может выступать использование информационно-культурного пространства при обучении иностранному языку.

Информационно-культурное пространство представляет собой достаточно специфическую среду. В ней непрерывно меняется взаимодействие потоков информации. Выдающийся лингвист, профессор, автор «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегов, например, понимает под информацией «сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, воспринимаемых человеком или специальными устройствами» [2, С. 265]. Так, для культурного развития при обучении иностранному языку обучающимся так же необходимы знания об окружающем мире изучаемого языка, которые он может получать из потоков информационно-культурного пространства.

Если рассматривать понятие «культуры», то можно опираться на термин русского писателя, этнографа, составителя «Толкового словаря живого великорусского языка» В. Даля, как «образование, умственное и нравственное» [1, С. 73]. Доктор философских наук, профессор Р.Г. Абдулатипов, отмечает, что культура – «это не узкая сфера, включающая в себя язык, образование, искусство, науку, – а прежде всего, уровень духовности, нравственности и цивилизованности народа» [3, С. 44]. При обучении иностранному языку так же осуществляется развитие культурного аспекта и формируется нравственное воспитание обучающихся.

В настоящее время преуспевает такое направление как приобщение к культуре страны изучаемого языка. Преподавание иностранного языка

невозможно, если разделять культуру и язык. Появление данного направления стало возможным благодаря информационно-культурному пространству, которое дает субъектам не только знания языка и возможность общения на нём, но и способность воспринимать иную культуру и взаимодействовать с ней.

Важно отметить, что язык – это не только фонетические и грамматические правила, это огромный комплекс знаний о том, как живёт и функционирует в мире языка человек.

Так, развитие культуры является очень важным моментом при обучении иностранному языку. Она приобщает обучающихся к культурным и историческим ценностям той или иной страны.

Развитие культуры тесно связано с таким понятием как – межкультурная коммуникация. Эта область знания особенно важна для развития культуры при обучении иностранному языку, поскольку говорить о межкультурной коммуникации можно лишь тогда, когда происходит тщательное изучение быта, традиций, обычаев, творчества и культуры. Это позволяет избежать ошибок в общении.

Доктор педагогических наук Н.Д. Гальскова под межкультурной коммуникацией понимает «совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» [4, С. 56]. Информационно-культурное пространство при обучении иностранному языку выступает как сфера, включающая в себя совокупность информации, необходимой для реализации этой задачи и позволяет более обширно и углубленно познакомиться с данной областью знания.

Одной из проблем характерных при обучении иностранным языкам является недостаточная степень усвоения предполагаемого учебного материала. Мы живем в такое время, когда обучающиеся имеют уникальную возможность использовать ресурсы информационно-культурного пространства в открытом доступе. Это позволяет помочь обучающимся на любой ступени обучения быть просвещёнными во всевозможных вопросах, касающихся иностранного языка.

Таким образом, в развитии культуры с помощью информационно-культурного пространства при обучении иностранному языку огромную роль играет правильно организованная работа педагога с использованием информационно-культурного пространства. Она может способствовать росту познавательного и коммуникативного интереса при обучении иностранному языку, однако не стоит забывать о непосредственном общении с преподавателем. Только разумное сочетание работы педагога и доступных для учащихся средств информационно-культурного пространства может дать желаемый результат.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2000.
2. Даль В. Философский словарь. – М., 1979.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1989.
4. Президент. Парламент. Правительство. – М., 2003.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «CONSCIENCE/СОВЕСТЬ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АНГЛИЙСКОГО ЭТНОСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Резниченко А.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. филол. н., ст. преп. Павленко В.Г.

В настоящее время большое значение получило изучение межкультурной коммуникации, что повлияло на необходимость понимания культуры, ментальности различных этносов в современном обществе.

В этой связи, необходимо уделить особое внимание вопросам изучения языковой картины мира, так как она отражает взаимоотношение человека и окружающей действительности.

В нашей работе интерес представляет вербализация концепта «conscience/совесть» в языковой картине мира английского этноса на материале пословиц. Выбор пословиц в качестве материала исследования не случаен. Как правило, в пословицах происходит отражение менталитета любого народа. Знание пословиц способствует активизации межкультурной коммуникации и формирует толерантную языковую личность.

Проблематике языковой картины мира посвящены работы таких ученых как Ю.Д. Апресян, А. Вежбицкая, Е.В. Урысон, В.Фон Гумбольдт, Е.С. Кубрякова, Б.А. Серебренников, В.И. Постовалова, Г.В. Колшанский, Э. Сепир и др.

По мнению выдающегося лингвиста XIX века В. Фон Гумбольта, язык представляет собой помимо средства общения, еще и условие для выполнения ментальных процессов, а восприятие человеком окружающего мира зависит от самого носителя языка [3, С. 9]. Г.В. Колшанский утверждал, что язык представляет собой своеобразную звуковую книгу, в которой зарегистрировано понятие мира, сформированное на основе знаний, полученных человеком в течении его исторического развития [4, С. 20].

Следовательно, языковая картина мира представляет собой исторически сформировавшуюся в обыденном сознании определённого языкового сообщества совокупность представлений о мире. Итак, изучение языковой картины мира поможет понять представления народа о культуре и менталитете.

Понятие языковая картина мира продолжает оставаться актуальной в современной когнитивной лингвистике и рассматривается в рамках антропоцентрической парадигмы. В основе антропоцентрической парадигмы находится принцип важности человека, познающего мир через осознание себя и своего языка.

К одной из основных единиц картины мира относится концепт, благодаря которому возможно изучение закономерностей и особенностей связи языка, сознания и культуры. Концепт отражает идеальные, абстрагированные единицы, а человек в процессе мышления оперирует этими смыслами.

На сегодняшний день интерес ученых вызывают следующие культурные концепты: нравственность, мораль, совесть, судьба, любовь, надежда, грех, закон, свобода, и др.

Мы считаем, что формирование любого концепта происходит на основе явлений действительности, характерных для определённой культуры и часто получающих репрезентацию в паремиологическом фонде любого языка (пословицах и поговорках).

Поэтому наше исследование посвящено анализу концепта «Conscience/совесть» на материале пословиц английского языка [1, 2, 5-7]. Данный концепт является основополагающим в культуре любого народа и несёт в себе ценностный компонент, включая такие реалии, как нравственность и мораль. Совесть выполняет мировоззренческую функцию, отражая всеобщие связи и взаимодействия социальной действительности, отношения между людьми. Мы полагаем, что изучение данного концепта позволит нам получить представление о языковой картине мира английского народа.

Пословицы по праву можно считать одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка. Пословичные единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы. Изучение пословиц позволит выявить отличия и особенности культуры, менталитета народа.

Пословицы обладают как положительными так и отрицательными коннотациями и могут выражать смысл поверхностно (эксплицитно) и глубинно (имплицитно). Мы считаем, что сравнительные конструкции, метафорический перенос (переносное значение слова) и метонимический перенос (переименование слова) а также персонификация (уподобление неодушевленного предмета человеку) выражают смысл пословицы имплицитно. В нашей работе будем опираться на данную точку зрения.

В ходе исследования было изучено 50 паремий, отражающих концепт «conscience/совесть» в английской языковой картине мира. Пословицы, заключающие в себе характеристики изучаемого нами концепта можно условно разделить на три блока: в первом блоке рассматриваются пословицы, отражающие в себе признак «спокойная совесть», второй блок содержит в себе признак «честь и долг» а третий блок характеризуется признаком «муки совести». Рассмотрим каждый блок, отражающий концепт «conscience/совесть» подробнее.

Первый блок пословиц «чистая совесть-спокойная совесть». Англичане считают, что чистая, незапятнанная совесть дарит человеку спокойствие и умиротворение, позволяет спокойно спать ночью. Данный аспект выражается в следующих английских пословицах: *A good conscience is a soft pillow* (Спокойная совесть – это мягкая подушка). Здесь прослеживается отождествление понятий «спокойная или чистая совесть» и «подушка», метафорический перенос имплицитно подразумевает чистоту нравственную, духовную.

В пословице: *A quiet conscience sleeps in thunder* (Чистая совесть спит в грозу) происходит персонификация слова совесть, она сравнивается с субъектом и подразумевается, что человеку с чистой совестью спокойно переносить все трудности.

Англичане сравнивают чистую совесть с приятным событием, праздником, который приносит радость и удовольствие: *A good conscience is a continual feast* (Чистая совесть – это постоянный праздник).

В английском языковом сознании понятие чистая совесть связана с понятием нравственного совершенства и непогрешимости человека, которая придает ему уверенности и помогает защититься от недоброжелателей: *A clear conscience is the greatest armor* (Чистая совесть никогда не испугается ночного стука в дверь).

В исследованных выше пословицах представлена экспрессивная оценка, в основном нравоучительного характера. Эти пословицы содержат положительную коннотацию и имплицитно подчеркивают достоинство совести, а именно ее чистоту.

В представлении английского человека «conscience/совесть» является некой добродетелью, которая зарождает в людях положительное, светлое, искреннее начало: *Conscience is the nest where all good is hatched* (Совесть представляет собой гнездо, в котором зарождается всё хорошее). Здесь происходит метонимический перенос по смежности понятий «nest» (гнездо или дом) и «soul» душа, а именно сравниваются эти понятия и тем самым имплицитно указывается место, где происходит формирование совести.

Также понятие «conscience/совесть» отождествляется с нравственным понятием истины, правды: *Conscience is only another name for truth* (Совесть является синонимом правды). Смысл данной пословицы выражается эксплицитно.

Второй блок английских пословиц «честь и долг» характеризуется положительной коннотацией. В этом блоке пословицы отражают необходимость англичанина иметь незапятнанную честь.

Дело в том, что англичане ставят свою честь превыше материальных благ и считают, что необходимо жить честно. На этот факт указывает следующая пословица, выражающая переносный смысл: *He who sacrifices his conscience to ambition burns a picture to obtain the ashes* (Тот, кто приносит совесть в жертву своему честолюбию, сжигает картину, когда ему нужен пепел).

Они подчеркивают, что лучше жить в бедности, чем разбогатеть и жить с грязным именем, богатство рано или поздно покинет, а честь и доброе имя останутся: *Richestake wing, honour will cling* (Богатство сделает ноги, честь останется); *A clear conscience shines not only in the eyes* (Чистая совесть сияет не только во взгляде).

Третий блок пословиц выражает признак «мука, угрызение совести». Данные пословицы содержат негативную коннотацию, сопровождаемую

страхом: *A guilty conscience feels continual fear* (Нечистая совесть ощущает постоянный страх) *A guilty conscience needs no accuser* (Нечистой совести обвинитель не нужен).

В английском языке «conscience/совесть» персонифицируется в виде человека: *Conscience can't be compelled* (Совесть невозможно подчинить) и часто сравнивается с судьёй, выносящим приговор человеку за совершенные им неблагоприятные деяния: *Conscience is the chamber of justice* (Совесть – зал правосудия).

Иногда понятие совесть понимают в переносном смысле и сравнивают с животным, часто с собакой: *Conscience is the dog that can't bite, but never stops barking* (Совесть подобно собаке, которая не может укусить, но не перестаёт лаять). Совесть не позволит оставаться спокойным даже избежавшему осуждения окружающих человеку, она будет грызть его изнутри, заставляя испытывать душевные терзания.

К сожалению, человек не всегда осознаёт, что поступает неправильно. Поэтому совесть часто просыпается, когда уже поздно и дело сделано: *Conscience is what tells you not to do what you have just done* (Совесть – это то, что говорит вам не делать того, что вы только что сделали).

Рассмотрев данные блоки, можно представить их количественное соотношение в процентах. Итак, большинство пословиц относятся к первому блоку 42% и ко второму блоку 30%, а меньше всего пословиц относится к третьему блоку 28%. Как упоминалось ранее, пословицы в этих двух блоках содержат положительную коннотацию и демонстрируют достоинства моральных ценностей. Пословицы третьего блока характеризуются негативной коннотацией и чаще имеют инсказательный характер, повышающий их эмоционально-экспрессивную окрашенность. Они указывают на способность человека переживать вину, в случае совершения нравственных ошибок и необходимости воспитания чувства ответственности за свои поступки.

На основе анализа изученных пословиц и их количественного соотношения приходим к выводу, что большинство пословиц дают положительную оценку понятию «совесть». Они содержат информацию о том, что в представлении английского народа совесть является главной ценностью, направленной на понимание и соблюдение духовно-моральных и нравственных принципов. В языковом мире англичан она представляет собой воплощение принципов добра и чести. Несоблюдение данных принципов приводит к негативным последствиям и появлению чувства угрызения совести. Понятие совести ассоциируется у английского народа с понятиями чистоты. Так, например, чистую совесть англичане считают залогом спокойствия и духовного богатства.

Список литературы:

1. Английские и русские пословицы и поговорки [Электронный ресурс] // URL: <http://envoc.ru/code/proverbs.php/> (дата обращения: 21.03.016).

2. Григорьева А. 1000 русских и английских пословиц и поговорок [Электронный ресурс] // URL: <http://coollib.com/b/231999/> (дата обращения: 21.03.016).
3. Гумбольдт В. Фон. Язык и философия культуры. – М., 1984.
4. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М., 1990.
5. Кузьмин С.С., Шадрин Н.Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок. – СПб., 1996.
6. Пословицы народов мира [Электронный ресурс] // URL: Opera - [Английские пословицы и поговорки] (дата обращения: 21.03.016).
7. English proverbs and saying with the transfer in the Russian [Электронный ресурс] // URL: <http://www.sayings.ru/world/english/> (дата обращения: 21.03.016).

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Тавадян А.М.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Кириченко А.М.

В современном мире стремительно развивающихся международных связей наибольшую часть лексического состава русского языка образуют иностранные имена и названия. Невозможно вообразить сотрудников культурно-научной деятельности, а также работников любой области деятельности человека, которые не использовали бы заимствованные имена собственные в своей речи. Проблема переводимости иностранных имен и понятий на родной язык стала злободневной.

Процесс перевода иностранных произведений научного и публицистического характера является одним из видов деятельности на занятиях английского языка в вузе. Зачастую студенты в процессе перевода текстов сталкиваются с такими понятиями, перевод которых вызывает затруднение.

Вопрос передачи имен собственных с изучаемого языка на родной актуален, так как данные понятия составляют неотъемлемую часть элементов полноценного процесса взаимодействия и коммуникации людей, главным образом, при буквенном расхождении сопоставляемых языков.

Л.А. Введенская различает следующую классификацию имен собственных: топонимы, оронимы, спелеонимы, гидронимы, космонимы, зоонимы, фитонимы, анемонимы и др.[1].

Каждое имя собственное имеет свои особенности употребления, этимологии и взаимосвязи с другими элементами речи присущими определенному языку. Поэтому изучение путей перевода имен собственных заслуживает пристального внимания, так как ошибки, допущенные при переводе, влекут за собой искажение фактов, дезинформирование и непонимание. Следовательно, основная цель деятельности переводчика – как можно правильнее транслировать смысл и сущность имени собственного, не теряя его характеристики и свойства при переводе.

Лингвисты выделяют несколько основных способов перевода. Все они необходимы для более точной и корректной передачи имен собственных с иностранного языка на родной язык: транслитерация; транскрипция; транспозиция; калькирование [1-3].

«*Транслитерация* – формальное побуквенное изображение первоначальной токсической единицы элементами алфавита родного языка; имитирование формы начального слова буквами» [3].

Данный вид перевода используется при несовпадении буквенных систем языков (кириллица, латиница), но тем не менее они могут быть противопоставлены. Именно при помощи присутствия этих соответствий, происходит процесс межъязыковой коммуникации с использованием имен собственных. Преимущество транслитерации – графическое выражение термина не изменяется, его носитель имеет уникальную независимую от языка идентификацию. Примером транслитерации также служат те случаи, когда одна часть имени переводится, а другая – транслитерируется: Большой театр – TheBolshoiTheatre. Требуют применения транслитерации при переводе также все заголовки периодических изданий, названия аэропортов и др.: например, «Вестник» – «Vestnik», «Домодеово» – «Domodedovo».

Если в процессе перевода имени происходит трансляция звуковой формы слова буквами языка, то следует использовать транскрипцию. Транскрибирование используют для перевода названий лиц, объектов общественного питания, бизнес центров, географических объектов, отелей космических объектов. Так, испанское имя Pedro, созвучное с русским именем Петр, после перевода остается как Педро. Основная трудность в применении данного способа перевода проявляется в отсутствии идентичных фонем в других языках.

Помимо вышеперечисленных способов перевода, в практике используется другой малоизученный способ – *транспозиция*. Его суть состоит в том, что в каждом языке имена собственные имеют свою индивидуальную форму, но, если они идентичны в лингвистическом происхождении, то могут быть использованы для передачи друг друга. Определенный контекст может требовать как регулярного применения транспозиции, так и частичного [2].

Принцип транспозиции также функционирует в русско-английских соответствиях, но только в установленных случаях имен монархов и священнослужителей, исторически важных персон. Поэтому, например, имя царя Иоанна должно переводиться как Ioann.

В случае отсутствия непосредственного единичного эквивалента применяется «*калькирование* – отражение не звукового, а комбинаторного состава слов или их сочетания, при этом простые части словосочетаний или фразы калькируются при помощи идентичных элементов языка перевода» [1].

Большое количество научно-политической и культурологической терминологии, произведения художественного характера – являются кальками: TrafalgarSquare – Трафальгарская площадь; TheVolgaRiver – река Волга и т.д.

Для рассмотрения особенностей передачи имен собственных были выбраны переводы топонимов из произведения Дж. К. Роллинга «Гарри Поттер

и философский камень», выполненные И.В. Оранским, М.Д. Литвиновой, М. Спивак и Ю. Мачкасовым. Так, наименование переулка «DiagonAlley» каждый переводчик передает по-своему: И.В. Оранский и М.Д. Литвинова – «Косой переулок», Ю. Мачкасов – «Диагонов переулок» и М. Спивак – «Диагон Аллея». Различные версии перевода присутствуют и при переводе придуманного названия самой школы «HogwartsschoolofWitchcraftandWizadry». «Школа колдовства и ведьминских искусств «Хогвартс» – М. Спивак, а Ю. Мачкасов, М.Д. Литвинова и И.В. Оранский передают как «Школа чародейства и волшебства «Хогвартс» [5; 4].

Выбор одного или нескольких рассмотренных видов перевода обычно устанавливается словарем, однако при передаче на язык перевода исторических и культурных имен, названий объектов природы, новых терминов выбор производится самим переводчиком. Таким образом, при переводе имен собственных переводящий должен обращать внимание на культурные и национальные особенности языка оригинала, чтобы перевод оказался наиболее точным и не искажал первоначальный смысл реалии.

Список литературы:

1. Введенская Л.А., Колесников Н.П. От собственных имен к нарицательным. – М., 1989.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение: общие и лексические вопросы. – М., 2001.
3. Казакова Т.А. Практические основы перевода English-Russian. – СПб., 2011.
4. Перевод имен собственных и географических названий [Электронный ресурс] // [http:// www.lingvoinfo.com](http://www.lingvoinfo.com) (дата обращения: 7.04.2016).
5. Роллинг Дж.К. Гарри Поттер и философский камень. – М., 2002.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖДОМЕТИЙ, ИСПОЛЬЗОВАННЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Л. КЭРРОЛЛА «ALICEINWONDERLAND»

Амирханян М.Ф.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. психол. н., ст. преп. Кузнецова Е.Н.

Целью данной статьи является анализ структурно-семантических особенностей междометий, использованных в художественном произведении Л. Кэрролла «AliceinWonderland».

Междометия в современной лексикологии являются одним из самых спорных классов слов, это касается как их лингвистического статуса, так и функционирования в речи. Долгое время в лингвистике не было единого подхода к трактовке статуса междометий. Так, в свое время выдающийся ученый М.В. Ломоносов исключал возможность трактовать междометие как самостоятельную часть речи.

Представители различных лингвистических направлений последующих исторических эпох признавали или отвергали статус междометия в системе частей речи. Противоречивые взгляды высказывались о языковой природе междометия, его месте в системе частей речи и о правомерности интерпретации отдельно употребленного междометия как предложения.

Начиная с XIX века, изучение междометий в отечественной и зарубежной лингвистике шло в рамках двух полярно противоположных концепций. С одной стороны, междометия рассматривались как «часть языка», благодаря чему им отводилось то или иное место среди других классов слов, с другой стороны – выносились за пределы языка как единицы, не являющиеся словами.

В более позднем исследовании А.А. Шахматов рассматривал междометия как самостоятельную часть речи, входящую в общую систему языка. Согласно определению Л.В.Щерба, междометия – это часть речи, служащая для выражения эмоций на речевые и неречевые стимулы. Автор утверждает, что междометия могут использоваться как способы выражения неуверенности, сомнения, нерешительности. Междометия характеризуются определенной мелодичностью и своеобразной интонационной окраской. Эта часть речи неисчисляемая и неизменяемая.

На сегодняшний день существует немало исследований, посвященных междометиям (А.Е.Чуранова, 2006; О.В.Тайдакова, 2011; А.О. Темирбекова, 2011; А.В. Прудникова, 2012; М.Д. Гутнер, 1962). Они в основном посвящены семантическим и синтаксическим особенностям междометий, а также способам классификации междометий.

Междометия в художественных произведениях рассматривались в отечественной и зарубежной лингвистике с разных позиций. Как элемент устной речи они позволяют автору более точно передавать стихию устной речи, создавать речевую характеристику героев, стилизовать произведение или его части. С помощью междометий автор передаёт эмоциональное состояние героев, разнообразные чувства, испытываемые ими. Междометия также подчёркивают динамику повествования, служат для стилистической окраски текста, их использование обязательно связано с созданием живости, непринуждённости, экспрессивности, грубоватости повествования (И.А. Шаранов (2009); М.Н. Крылова (2008); Е.А.Мещерякова (2012).

Актуальность нашей работы обусловлена тем, что описание семантических особенностей междометий, использованных в произведении Л. Кэрролла «AliceinWonderland», не была предметом специального исследования.

Рассмотрев основные подходы к изучению междометий, как части речи, изучив различные типы классификаций междометий в отечественной и зарубежной литературе, мы приступили к анализу структурно-семантической структуры междометий, использованных в произведении Л. Кэрролла «AliceinWonderland». В своей работе мы опирались на классификацию междометий, предложенной А.Е. Чурановым (2006), который выделяет эмоциональные и императивные междометия. Причем, эмоциональные являются вторичными, а императивные – первичными.

В ходе работы над произведением нами были выписаны все междометия и предложения, в которых они были использованы. Далее, используя таблицу классификации А.Е. Чуранова (2006), мы распределили междометия по группам. А именно, выделили эмоциональные и императивные междометия, определяя эмоциональную составляющую значения исследуемых единиц. Например:

1. В предложении «Alice thinks it so very much out of the way to hear the Rabbit say to itself, oh dear! Oh dear! I shall be too late!» [13, С. 36]. Междометия «oh dear!» («О боже!») – эмоционально вторичное междометие, которое выражает чувство огорчения, изумления.

2. В предложении «Oh! the Duchess, the Duchess! Oh! Won't she be saved if I've kept her waiting!» [13, С. 48] «Oh» («ох») – императивное первичное междометие, выражающее удивление, страх, боль.

В результате анализа семантической структуры междометий в произведении Л. Кэрролла «Alice in Wonderland», мы пришли к выводу, что в произведении преобладают эмоциональные вторичные междометия (59%), которые в данном произведении выражают больше положительные эмоции такие как удивление, одобрение, протест, смирение, подбадривание.

Причем, среди эмоциональных междометий преобладают междометия, выражающие чувства смирения, удивления и в то же время протеста. Они составляют 70% от всех эмоционально вторичных междометий. На втором месте этой группы стоят междометия, выражающие ободрение и удивление (одинаковое количество – 20%). На третьем месте – междометия, выражающие огорчение (10%).

Так, например, в предложении «Why, she, of course, said the Dodo, pointing to Alice with one finger; and the whole party at once crowded round her, calling out in a confused way, "Prizes, prizes!"» [7, С. 59] междометие «Why» («Почему») является эмоциональным вторичным, выражает удивление, протест.

В предложении «Come, my head's free at last! Said Alice in a tone of delight, which changed into alarm in a moment, when she found that her shoulders were nowhere to be found: all she could see, when she looked down, was an immense length of neck, which sea of green leaves that lay far below her» [7, С. 88] междометие «Come» («Давай») – эмоционально вторичное междометие, которое выражает ободрение, удивление.

При этом по нашим наблюдениям, данные эмоции четко выражают психологические особенности ребенка, который, проходя различные стадии развития, в той или иной степени переживает все вышеперечисленные эмоции, а именно удивление, протест, огорчение. Семантический анализ междометий, проведенных в нашей работе, еще раз подтвердил исключительную эмоциональность и динамичность сказки, написанной Л. Кэрроллом, что и объясняет ее популярность на протяжении уже очень многих лет как среди детей, так и среди взрослых.

На втором месте по количеству междометий стоят императивно первичные междометия (41%), выражающие переживания удивления, страха, боли,

жалости, огорчения, отвращения. Следует отметить, что междометия, выражающие отвращение и огорчение, были использованы лишь один раз.

Например, в предложении «Oh, I've such a curious dream!» – said Alice» [7, С. 173] междометие «oh» («ох») – императивное, первично выражает страх, удивление.

В восклицании «Ah! Then yours wasn't a really good school» – said the Mock Turtle in a tone of great relief. Now at ours they had at the end of the bill, French, music, and washing – extra» [17, С. 140]. Междометие «ah» («ах») – императивное первичное, выражает жалость, огорчение, отвращение.

Несложно сделать вывод, что отрицательные эмоции нежелательны в детской жизни. Они есть и дети могут испытывать боль, огорчаться, жалеть о чем-то и даже чувствовать отвращение, но их не должно быть много и тем более их не может быть много в сказке о маленькой девочке, случайно попавшей в волшебный мир Зазеркалья. Из этого следует, что в детском произведении автор, возможно, намеренно избегает отрицательных эмоций, чтобы не огорчать юных читателей и создать приятное ощущение от прочитанного.

Таким образом, мы пришли к выводу, что произведение Л. Кэрролла «Alice in Wonderland» эмоционально насыщено, так как это произведение написано для детей, автор намеренно использует большое количество эмоциональных междометий для создания яркой, динамичной обстановки, что особенно привлекает юных читателей. Кроме того, эмоциональные междометия помогают Л. Кэрроллу выразить экспрессивную составляющую диалогов его героев и их чувства, которые в художественном тексте не наблюдаются прямо, а выражаются только через специфические языковые знаки, в нашем случае междометия.

Список литературы:

1. Апетян М.К. Междометия в английском языке // Молодой ученый. – 2014. – №14. – С. 96-98.
2. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языка. – М., 1999.
3. Гутнер М.Д. Некоторые особенности междометий английского языка // Вопросы языка и литературы. – 1962. – №2. – С. 3-27.
4. Гутнер М.Д. Опыт классификации междометий современного английского языка // Вопросы языка и литературы. – 1962. – №3. – С. 52-79.
5. Кэрролл Л. Alice in Wonderland. – М., 1979.
6. Темирбекова А.О. Из истории исследования междометий // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – №6. – С. 125-128.
7. Тайдакова О.В. Функциональный аспект междометий в устном речевом дискурсе // Вестник Московского государственного университета. – 2012. – №6. – С. 24-27.
8. Чуранова А.Е. К проблеме классификации английских междометий // Вестник ОГУ. – 2006. – №11. – С. 172-178.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СКАНДИНАВСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Гасанов Б.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: ст. преп. Богданова О.Г.

Словарный состав современного английского языка является крайне неоднородным. Это напрямую связано с особенностями исторического развития британского народа, государства, и, как следствие, языка. Проникновение скандинавизмов в английский язык было обусловлено завоеванием Британских островов в VIII-XI веках норвежцами и датчанами, и последовавшей колонизацией части острова Великобритании датчанами, создание Данелага (Danelaw) – области датского права. Примерно одинаковая степень социально-экономического и культурного развития народов, родство языков (языки германской группы), а также появление межэтнических браков между представителями англосаксов и скандинавов способствовало более активному процессу заимствования скандинавских лексем.

По мере завоевания английских земель датчане расселялись на территории от северо-восточной Англии до Темзы. Основывая свои поселения, они сохраняли собственные традиции и обычаи, давая населенным пунктам исконно скандинавские имена. В современном английском языке существует около 850 скандинавских топонимов. На основании значения скандинавских суффиксов можно определить тип или архитектурные особенности первоначального поселения: суффикс *-by* (ск. *byr*) означал «селение» (Brenceby, Appleby, Crosby, Ashby); суффикс *-thorpe* (ск. *thorp*) – «деревня» (Bowthorpe, Easthorpe, Scunthorpe); суффикс *-toft* (ск. *topt*) означал «поместье» (Lowestoft, Langtoft); суффикс *-kirk* (ск. *kirkja*) – «церковь» (Ormskirk). Также топонимика того времени отражала географические особенности поселения – например, для обозначения прибрежного поселения использовали суффикс *-holme* (ск. *holm*) – «островок» (Neigholme, Oxenholme, Tupholme). Отдельная группа современных английских топонимов была образована словосложением скандинавского имени – антропонима и английского – *ton* (town «город»). Например, Toweton – скандинавское имя Тове и английское *-ton*. Это свидетельствует о том, что скандинавы, получая земельные наделы, называли их своими именами.

Одной из причин активного заимствования скандинавизмов также было появление новых для англосаксов понятий, для обозначения которых потребовались новые лексемы, а также использование более кратких и простых словоформ скандинавских лексем. Данные скандинавские заимствования, активно используемые в современном английском языке, мы классифицировали по грамматическому и тематическому принципам. Тематические поля были разработаны с учетом семантических особенностей заимствованных лексем.

В категории «Имя существительное» самый обширный тематический класс «Человек» включает в себя лексические единицы, разделённые на несколько тематических подгрупп:

- слова, обозначающие части тела человека: freckles (веснушки), leg (нога), skin (кожа);
- слова, обозначающие этапы жизни человека: birth (рождение);
- слова, обозначающие родственные связи: husband (муж);
- слова, определяющие принадлежность человека к определенной социальной группе, его статус: fellow (товарищ, собрат), guest (гость), lad (юноша, парень), oaf (болван, тупица);
- слова, описывающие человека по его моральным качествам, характеру: crook (жулик, мошенник), thrift (бережливость), sleuth (сыщик, шпион);
- слова, описывающие эмоциональное состояние людей: anger (гнев), awe (страх, благоговение), regret (сожаление, раскаяние), scare (испуг, паника), scathe (ущерб), snub (пренебрежительное отношение);
- слова, обозначающие продукт интеллектуальной деятельности человека: law (закон), saga (сага), skill (искусство, умение);
- слова-мифологемы, описывающие антропоморфные существа: berserk (берсеркер), troll (троль), wight (призрак).

Второй по объёму тематический класс «Артефакты» включает в себя три тематические подгруппы:

- слова, описывающие предметы, используемые в быту: bag (сумка), band (бандаж, вязанка), knot (клубок, моток), plow (плуг), scales (весы), wand (палка, прутик), whisk (метла, веник);
- слова, обозначающие оружие, и предметы, связанные с военными действиями: gad (копье), bow (лук), bait (приманка, ловушка), club (дубина, палица), girth (подпруга), knife (нож), snare (капкан), link (кандалы);
- слова, обозначающие сооружения и части сооружений: keel (корабль, судно, киль), window (окно), wing (крыло), wicket (шлюз), gate (ворота), booth (будка), loft (чердак), raft (плот);

Третий по объёму тематический класс «Природа» включает в себя три тематические подгруппы:

- слова, описывающие природные объекты и явления: bloom (цветок, цветение), dirt (земля, почва), gap (ущелье), ground (земля, почва), geyser (гейзер), gust (порыв ветра), reef (риф), sky (небо), bough (сук дерева), billow (лалина), creek (бухта, морской залив), storm (шторм), thunder (гром);
- слова, обозначающие животных: cur (непородистая собака, дворняжка), bull (бык), calf (тёленок), eider (гага), gosling (гусёнок), reindeer (северный олень), kid (козлёнок);
- слова, обозначающие различные временные промежутки: day (день), week (неделя), summer (лето), winter (зима).

Тематические классы «Человек» и «Артефакты» содержат большее количество заимствованных лексем. Это позволяет сделать вывод о том, что отношения между англосаксами и скандинавами строились продуктивно на

бытовом уровне взаимодействия. Словарный состав английского языка пополнился словами, обозначающими предметы быта и сооружений. Активно вошли лексемы, обозначающие виды оружия и военные действия, что свидетельствует об образе жизни скандинавских воинов. Также в английский язык вошли слова, обозначающие эмоциональное состояние человека, чьи земли были завоеваны неприятелем, и человека – завоевателя; слова, характеризующие отношения между людьми и описывающие их социальный статус, а также слова, описывающие результаты умственного труда. Среди лексем, характеризующих природные объекты, следует отметить, что наибольшую группу заимствований составляют слова, относящиеся к водной стихии, а также к природным явлениям северных морских территорий.

В категории «Глагол» нами были определены следующие тематические группы:

- глаголы физического действия: *todroop* (свисать, наклоняться), *to cast* (метать, бросать), *to hit* (ударять), *to kindle* (зажигать, разжигать), *to lift* (поднимать), *to lug* (волочить, тянуть), *to rake* (рыхлить), *to rive* (расщеплять, рубить), *to scrape* (скоблить), *to creak* (скрипеть, визжать), *to skip* (прыгать, перепрыгивать), *to take* (брать);

- глаголы эмоционального восприятия и умственной деятельности: *to crave* (страстно желать, жаждать), *to guess* (угадывать, догадываться), *to mistake* (ошибаться), *to scare* (бояться), *to scoff* (надсмехаться), *to seem* (казаться), *to cowl* (сердито смотреть, хмурить брови), *to snub* (относиться с пренебрежением);

- глаголы физического и эмоционального состояния: *to bask* (наслаждаться покоем, счастьем), *to glitter* (блистать), *to thrive* (процветать, преуспевать), *to whirl* (быть в смятении);

- глаголы статусных и физических изменений: *to die* (умирать), *to get* (получать), *to happen* (случаться), *to raise* (поднимать), *to rid* (избавлять).

Исследование и классификация глагольных заимствований из скандинавских языков дополняет представление об образе жизни и деятельности скандинавских завоевателей (военное дело, кораблестроение и другие ремесла), а так же их восприятие завоеванными народами – англосаксами (*to scare*, *to whirl*, *to mistake*, *to die* и так далее).

В категории «Имя прилагательное» нами были выделены следующие тематические подгруппы:

- прилагательные, описывающие состояние человека:

- физическое: *ill* (больной), *ugly* (некрасивый, уродливый), *weak* (слабый);

- умственное и эмоциональное: *thwart* (упрямый), *meek* (послушный, смиренный), *sly* (коварный), *rugged* (строгий);

- прилагательные, описывающие физические качества неживой природы: *low* (низкий), *muggy* (сырая и теплая погода), *rotten* (рыхлый), *tight* (плотный, тесный).

Заимствованные из скандинавских языков имена прилагательные, описывающие состояние человека, позволяют сделать вывод о противостоянии народов-завоевателей (*sly*, *rugged*) и покоренных народов (*ill*, *weak*, *thwart*,

weak). Прилагательные, описывающие качества неживой природы, характеризуют природные и климатические особенности северных морских держав.

На основе данных, полученных с помощью Британского национального корпуса (British National Corpus), нам удалось установить частоту употребления исследуемых скандинавских заимствований в современном английском языке.

Наибольшее количество случаев употребления имеют существительные, описывающие военные действия и оружие (war – 26881 случаев употребления, club – 16075, knife – 2563), родственные отношения (husband – 10581), постройки и части сооружений (window – 9764, gate – 3398, wing – 2798), части тела (skin – 6710, leg – 5042), предметы быта (bag – 5055), природные объекты и явления (sky – 4653, storm – 2229).

Среди глаголов наиболее широко употребляемыми являются глаголы физического действия (take – 68889 случаев употребления, hit – 10513, lift – 6021) и глаголы статусных и физических изменений (die – 10743, raise – 7419).

Среди прилагательных широко употребляемыми оказались лексемы, описывающие физическое состояние неживой природы (low – 5539 случаев употребления, tight – 4247), а также прилагательные, описывающие качества человека (weak – 1450 случаев употребления, ugly – 1161).

Скандинавское завоевание оказало значительное влияние на развитие английского языка. Современный английский язык является продуктом взаимодействия нескольких языков и культур, изменивших его структуру и словарный состав. Наибольшим изменениям подверглись лексический состав языка и его грамматический строй. Скандинавизмы прочно вошли в состав современного английского языка, сохраняя информацию о быте, культуре и особенностях жизненного уклада народов-завоевателей.

Список литературы:

1. EnglishisaScandinavianlanguage [Электронныйресурс] // URL: <http://sciencenordic.com/english-scandinavian-language>(датаобращения: 20.12.2015).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ступакова К.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Боброва Т.О.

В данной статье мы рассмотрим основные аспекты применения игровой технологии в начальных классах при обучении иностранному языку. Целью данной работы мы считаем выделение основных видов игровой деятельности, которые целесообразны и адекватны к применению на начальном этапе

обучения иноязычной деятельности с учетом возрастных и интеллектуально-познавательных особенностей детей данного возраста.

Российский стандарт школьного образования ставит перед современным учителем, работающим в начальной школе, задачу формирования не только навыков чтения, счета и письма, но и формирования универсальных учебных действий, которые составляют основу «умения учиться», а также развить у школьников мотивацию к обучению. В рамках изучения предмета «Иностранный язык» в младшей школе учитель направляет учебный процесс на развитие коммуникативной компетенции, которая подразумевает способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение на иностранном языке [1].

На сегодняшний день можно утверждать, что современная методика преподавания иностранных языков имеет достаточный арсенал методических средств, способных успешно справляться с указанными задачами. Мы имеем в виду внедрение в практику многих инновационных технологий, призванных развивать у учащихся навыки самостоятельной и творческой работы, активизировать интерес к знаниям, развивать критическое мышление, умение ставить проблему и искать способы ее решения, работать в группе, формировать практические навыки и умения (компетенции) и многое другое. Достойное место занимает игровой метод, способный во многом решить задачи, стоящие перед учителем иностранного языка начальной школы.

Общеизвестно, что игра как вид деятельности занимает главенствующее место в развитии интеллектуально-познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Игра в школе – это такой вид занятия, который характеризуется напряжением эмоциональных и умственных сил. Через игру ребенок способен «примерить» на себя многие роли, познавая, таким образом, окружающий его мир. В основании данного игрового метода лежит принятие решения: какие действия нужно совершить, чтобы выиграть, что приводит к стимуляции познавательной деятельности, заставляет активно и с удовольствием учиться. Через игру формируется отношение к людям, привычки поведения, речевой этикет, складывается характер. Кроме того, игра объединяет детей, помогает им понять, что они могут решать общие задачи, прилагать совместные усилия в достижении общей цели, переживать похожие эмоции.

Важно отметить, что игра способствует развитию всех сторон личности ученика, которые связаны с:

- художественным и эстетическим воспитанием и образованием детей;
- развитием речи, способностью осуществлять коммуникацию;
- воспитанием нравственных качеств;
- развитием памяти, воображения, инициативности, фантазии;
- положительным влиянием игровой деятельности на эмоциональную сферу и психику ребенка.

Игровая технология предоставляет учителю иностранного языка богатые возможности для постановки и решения важных учебных задач. Атмосфера равенства, раскрепощенности позволяет учащимся гораздо эффективнее усваивать учебный материал и развивать базовые навыки иноязычной коммуникации:

- умение начать и закончить беседу;
- согласиться или возразить;
- прервать разговор;
- задать вопрос и внимательно слушать ответ;
- реагировать на ответ эмоционально, невербально и вербально.

В технологии обычно выделяют два основных типа игр:

- подготовительные (развивающие лексические, фонетические, грамматические и орфографические навыки);
- творческие (сюжетно-ролевые и ролевые игры) [2].

В рамках начального этапа обучения чаще используются подготовительные игры, формирующие базовые навыки в изучении иностранного языка. Однако, разнообразный и обширный спектр творческих игр дает способствует их вариативному использованию в учебном процессе в соответствии с критериями времени (эпизодическая и ли длительная игра, рассчитанная на серию уроков) и самостоятельности (контролируемая, частично контролируемая и свободная). Кроме того, творческие (ролевые) игры практически всегда сочетаются с групповыми формами работы, что способствует развитию следующих социальных компетенций учащихся:

- быть членом коллектива, осознавать свою роль и значимость в нем;
- уметь оказывать другим учащимся необходимую помощь и поддержку;
- формировать навыки эффективной коммуникации;
- вносить свой вклад в общее дело;
- воспитывает толерантность и чувство ответственности [3].

Игровая деятельность в обучении иностранному языку способствует не только более эффективной организации иноязычного общения, но и максимально приближает его к естественной среде. Это значительно снижает негативное действие психологических «языковых барьеров», раскрепощает и активизирует способность и готовность учеников общаться на иностранном языке.

Важно подчеркнуть, что игровая деятельность способна увлекать не только успешных учеников, но и тех, которые имеют психологические комплексы, проявляют низкую мотивацию к изучению предмета, обладают невысоким уровнем знаний за счет влияния положительных эмоций, раскрепощения, желания не подвести команду, раскрытия творческих способностей и многих других факторов. Игровая технология позволяет решать учебные задачи на всех уровнях усвоения знаний: от рецептивного через трансформацию к продуктивному уровню, что полностью соответствует дидактическим и методическим принципам изучения иностранного языка.

Игровая деятельность на уроках иностранного языка имеет возможность моделировать практически любые жизненные и коммуникативные ситуации, что закладывает основу к формированию у младших школьников в будущем важнейших качеств и свойств личности, необходимых в их дальнейшей трудовой, социальной и профессиональной деятельности.

Данная технология способствует проявлению скрытых возможностей личности, стимулирует эффективное усвоение учебной информации, повышает мотивацию к иноязычной коммуникации и преодолению трудностей в процессе достижения цели (победы в игре), осмыслению вариантов ее достижения.

Важно отметить, что включение игровых моментов на начальном этапе обучения иностранному языку требует соблюдения следующих условий:

- игровой момент в начальных классах не должен превышать 5 минут, что является нормой максимального удержания интенсивного внимания и концентрации в данном возрасте;
- игровой момент должен обязательно содержать элемент новизны, чтобы сохранить свежесть эмоционального воздействия на учащихся, а не приводить к утомлению и потере интереса;
- игровой момент должен быть адекватным поставленным учебным задачам, а не служить только развлечением учащимся;
- игровой момент должен логически и тематически сочетаться с другими формами и методами работы.

Суммируя все вышесказанное, мы приходим к заключению, что игровая технология способна существенным образом повысить результативность изучения иностранного языка на начальном этапе, внести новизну и «оживить» учебный процесс, способствовать успешному формированию коммуникативной компетенции, устойчивой мотивации и универсальных учебных действий.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
2. Латышева И.Р. Учись, играя. Использование игровых технологий на уроках английского языка в начальной школе // Английский язык. – 2012. – № 8. – С. 5.
3. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. – М., 1999.

СРАВНЕНИЕ МЕТОДОВ “THESILENTWAY” И “TOTALPHYSICALRESPONSE” С ЦЕЛЬЮ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Шевякова А.М., Костенко Е.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к.филол.н., доц. Боброва Т.О.

На современном этапе развития российского общества меняются цели и задачи образования, изменяются требования к подготовке выпускников школы.

Социальный заказ общества в отношении предмета «Иностранный язык» предполагает повышение качества результатов обучения, направленное на формирование коммуникативной компетенции учащихся, т.е. умения общаться на изучаемом языке. Для решения данной задачи целесообразно не только внедрять в обучение новые технологии, но и исследовать опыт различных отечественных и зарубежных методических разработок.

Целью данной статьи является изучение двух зарубежных методов обучения иностранному языку в начальной школе «SilentWay» (Метод молчания) и «TotalPhysicalResponse» (Метод полного физического реагирования), направленное на анализ возможности их применения и адаптации к процессу обучения иностранному языку в российской средней школе на начальном этапе обучения.

Несмотря на то, что вышеуказанные методы были разработаны во второй половине XX века, они успешно применяются в западных языковых школах и в настоящее время. С нашей точки зрения, они представляют собой ценный источник методических наработок, которые можно было бы эффективно использовать в рамках отечественной школьной программы при условии их существенной адаптации к условиям и требованиям обучения нашей средней школы.

Идея метода «The Silent Way» заключается в том, что обучение иностранному языку должно проходить таким образом, что основное время урока посвящено тому, чтобы говорили дети, а не учитель [3]. Роль учителя состоит в том, чтобы предъявить ученикам новый языковой материал и предоставить им возможность отработать его и создать по данному образцу как можно больше собственных предложений. Объяснение материала происходит с применением специально созданного раздаточного и наглядного материала (таблицы, схемы, картинки) при существенном ограничении вербальной деятельности учителя. При обучении аудированию учитель может использовать метод визуализации, рисуя разноцветные таблицы, в которых каждый цвет или символ обозначает какой-либо звук.

Таким образом, ученикам предоставляется возможность реализовывать свои творческие способности, развивать память и воображение при обучении различным аспектам языка и видам речевой деятельности на начальном этапе.

Изучив основные положения метода «The Silent Way» мы можем выделить следующие его преимущества:

1. Отсутствие традиционного контроля со стороны учителя. Во время учебного процесса учитель не выражает похвалы или критики, таким образом, ученики сами себя слушают, сами себя оценивают, сами выбирают то, что хотят сказать, исходя из своих возможностей. Это существенно повышает самостоятельность учащихся в поиске решения возникающих проблем, а язык выступает в качестве средства самовыражения.

2. Ученик – активный участник образовательного процесса. В центре внимания находится не учитель, а учащиеся, так как они говорят большую часть занятия и именно то, что они могут и хотят сказать. В данном случае исключена активная роль учителя, и его «молчание» заставляет детей

становиться более активными и внимательными, лучше запоминать и усваивать языковой материал.

3. Снятие языкового барьера. Учащиеся не боятся высказывать свое мнение и делать ошибки, поскольку контроль со стороны учителя сведен к необходимому минимуму. Учитель может при помощи специальных жестов и мимики указать на ошибки учащихся [4].

Указанные выше преимущества метода можно использовать в рамках обучения иностранному языку в начальных классах при обучении речевым образцам, а также при развитии диалогической и монологической речи для снятия языкового барьера. При развитии фонетических навыков, где учащиеся могут самостоятельно выбирать подходящие под изучаемый звук слова. Эффективным, с нашей точки зрения, могло бы стать и развитие лексических навыков и умений с использованием идей данного метода, так как он дает возможность детям порождать достаточно много самостоятельно придуманных слов и выражений с изучаемыми словами. Кроме развития языковых навыков метод позволяет существенно усилить роль ученика в учебном процессе, развивать его самостоятельность при решении языковых проблем, его творческий подход к языку, его способность к самовыражению.

Другим, не менее эффективным методом является «Total physical response» или «Метод полного погружения». Данный метод был разработан профессором Калифорнийского Университета Сан-Хосе Джеймсом Эшером в 70-е годы XX века [2].

Дж. Эшер говорил о том, что метод полного физического реагирования отличается от других методов обучения иностранному языку тем, что он разработан на основе междисциплинарной теоретической базы и, прежде всего, на основе теоретических исследований в области психофизиологии [1]. «Метод полного физического реагирования» предлагает идею соотнесения речи и действия и строит обучение иностранному языку с помощью моторики детей. Создатель данного метода Дж. Эшер считал, что изучение любого иностранного языка должно повторять тот путь, который проходит человек, изучая свой собственный язык в раннем детстве. Сначала ребенок активно вслушивается в речь взрослого, затем следует этап физического реагирования на команды и просьбы родителей и только после этого наступает момент, когда ребенок готов и начинает говорить на родном языке. Кроме того, метод подкреплен теорией о работе левого и правого полушарий головного мозга.

Проведя анализ теоретических и практических положений данного метода, мы можем выделить следующие методические положения, которые могли бы применяться в рамках обучения иностранному языку в начальных классах средней школы:

1. Информацию, которую учащиеся получают на уроке английского языка, они «пропускают» через себя, т.е. через физическое реагирование, благодаря чему каждый ученик достигает наиболее эффективного результата в усвоении и запоминании языкового материала.

2. Метод «TPR» дает возможность каждому ученику ощущать себя

комфортно, не испытывать стресс от того, что он должен говорить на иностранном языке в тот момент, когда он еще к этому не готов.

3. Учащиеся на занятии постоянно слушают и реагируют на иноязычную речь, что существенно способствует формированию как фонетических навыков, так и таких речевых компетенций как говорение и слушание. Это создает предпосылки того, что в дальнейшем, на следующих этапах обучения иностранному языку, у обучающихся не будут возникать затруднения в восприятии иностранной речи, источником которой является в учебном процессе и учитель, и различные информационные носители (аудио и видеоматериалы и т.д.) [1].

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что основные идеи метода TPR можно использовать, прежде всего, при обучении лексике, связанной с глаголами движения, а также в таких формах, как ролевая игра, игры-драматизации. Кроме того, использование метода прекрасно развивает речевой слух учащихся, что обеспечивает развитие устойчивой компетенции в понимании иноязычной речи.

Подводя итоги проведенного анализа методов «SilentWay» и «TotalPhysicalResponse», мы можем сделать вывод о том, что вдумчивое и творческое изучение различных отечественных и зарубежных методик обучения иностранным языкам, даже если они не стыкуются полностью с современной российской системой образования, могут служить богатым источником для идей и приемов, способных обогатить учебный процесс, привести к повышению его эффективности, стимулировать мотивацию и самостоятельность учащихся, а также развивать их творческие и интеллектуальные способности.

Список литературы:

1. Asher J.J. The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review // The Modern Language Journal. – 1966. – Vol. 50. – №2. – P. 79-84.
2. Asher J.J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning // The Modern Language Journal. – 1969. – Vol. 53. – №1. – P. 3-17.
3. Brown D. Principles of language learning and teaching. – New Jersey, 1987.
4. Bruner J. Toward a Theory of Instruction. – Cambridge, 1966.
5. Gattegno C., Hanson G., Young R., Tanner R. English teaching Professional // The Modern Language Journal. – 2006. – Vol. 10. – №2. – P. 3-17.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Валуева Я.С.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Макарова О.С.

В современном мире роль знания иностранного языка с каждым днём возрастает. Средства массовой информации, инструкции, научная и

художественная литература – вот лишь малый перечень примеров того, где можно столкнуться с необходимостью владения иностранным языком.

Разумеется, овладеть им можно далеко не сразу, поэтому нет ничего удивительного в том, что учить этому нас начинают ещё со школьной скамьи. Но, к сожалению, не все дети имеют одинаковые возможности и могут обучаться вместе со своими сверстниками.

На сегодняшний день доступным стало дистанционное обучение, что позволило значительно облегчить жизнь многих детей с ограниченными возможностями. Однако даже оно не всегда эффективно. Например, в случаях, когда мы имеем дело с детьми, имеющими проблемы со слухом или слабовидящими детьми, или если речь идёт о полной слепоте или глухоте.

Технологии и приёмы, применимые к детям, не имеющим вышеупомянутых проблем со здоровьем, не будут иметь положительного результата при работе с детьми с ограниченными возможностями. К таким обучающимся необходим иной подход со стороны учителя, а именно подборка особых форм и методов обучения, особенно, если речь идет об обучении детей данной категории иностранному языку.

В современном мире проживает множество людей, которые имеют нарушения зрения или слуха по различным причинам. Но в независимости от состояния здоровья, человек должен пройти процесс социализации для более комфортной и полноценной жизни и будет неверно лишать людей с сенсорными нарушениями возможности и права изучать иностранные языки. Более того, дети с нарушениями слуха и зрения не пребывают в изоляции: они живут и контактируют с людьми, не имеющими таких проблем со здоровьем и знающими другие языки, помимо родного. Поэтому изучение иностранных языков принесёт пользу детям с ограниченными возможностями зрения и слуха, расширяя и углубляя их способности к общению с людьми, владеющими этими языками. В том числе получить знания по иностранным языкам.

Но следует помнить, что кроме непосредственного обучения иностранному языку, педагог также должен ставить перед собой задачу не только преподавать учебный материал, но и пробудить в детях – своих особенных учениках – интерес к изучаемому предмету, что способствует повышению эффективности обучения, лучшему усвоению и закреплению материала.

Также не стоит забывать и о том, что дети 6-7 лет наиболее восприимчивы к усвоению новых знаний, более любознательны и активны, а также о том, что как и все люди дети с проблемами со слухом или зрением индивидуальны, у них есть свой характер, темперамент, интересы и склонности. Принимая всё это во внимание, можно и нужно найти подход как ко всему классу, так и к каждому ученику в отдельности, сделав, таким образом, свои уроки интересными, долгожданнами, запоминающимися и эффективными.

Следует отметить, что способы обучения детей с нарушениями зрения и слуха будут существенно отличаться по форме и содержанию.

Итак, как же можно обучать иностранному языку детей 6-7 лет, имеющих проблемы со зрением или слухом. Согласно докладу Всемирной Организации

Здравоохранения, представленному на Женевской конференции в феврале 2013 года, на сегодняшний день более 360 миллионов человек в мире страдают от инвалидизирующей потери слуха. А также 32 миллиона детей и подростков в возрасте до 15 лет страдают нарушением слуха или глухотой [4, С. 5].

Дети с отклонениями в состоянии здоровья (в том числе и с сенсорными нарушениями) часто лишены общения со сверстниками, именно поэтому учителю, по возможности, необходимо придать уроку коммуникативную направленность, что поможет обучающемуся раскрыться как личность и наладить контакт с одноклассниками, а также научиться в корректной форме выражать свои мысли как на русском, так и на иностранном языке.

Поскольку дети с ОВЗ имеют различные нарушения, требуется представлять материал в соответствии с компенсаторными возможностями детей. Так, например, для детей с нарушениями слуха, речи, с неустойчивым вниманием эффективнее использовать наглядные средства обучения, такие как презентации, электронные издания книг и заданий, а также раздаточный материал (красочные иллюстрации, муляжи предметов по теме урока); на старшем этапе возможно применение небольших схем, опорных таблиц, адаптированных текстов в виде комиксов. Учителю необходимо научить школьников создавать опорные схемы и таблицы для того, чтобы им было проще усваивать грамматические структуры.

Можно также использовать разнообразные мультимедийные средства обучения и Интернет-ресурсы. Например, учительница иностранного языка из отдела дистанционного образования детей с ОВЗ в ГБОУ РЦОИПМСП, Е.В. Лаптева [5, С. 24] предлагает следующий вариант проведения урока иностранного языка для детей с нарушениями зрения и слуха: «На основе разработанных заранее учителем табличек, составляются предложения в любом времени, с любой лексической наполняемостью, удачно проходит знакомство с предлогами, ориентирование в городе, правила дорожного движения и пр., где можно передвигать героя (для младших – персонаж сказок, для более старших – обычный предмет) в заданном направлении. Также, на этом ресурсе ученики могут сами создавать свои рассказы, упражнения с помощью слов, изображений».

Однако не следует забывать, что, обучая детей в младшей школе, учебный материал должен соответствовать уровню психофизического развития и возрасту детей. На начальном этапе обучения материал должен быть наиболее лёгким, но постепенно усложняться по мере обучения и повышения уровня владения языком. Также следует учитывать особенности, позволяющие таким детям лучше воспринимать преподаваемый материал. Например, педагоги Е.Ю. Азбукина и Е.Н. Михайлова в своём труде [1, С.13] представляют нашему вниманию следующие правила превентивной и исправляющей работы педагога со слабослышащими детьми:

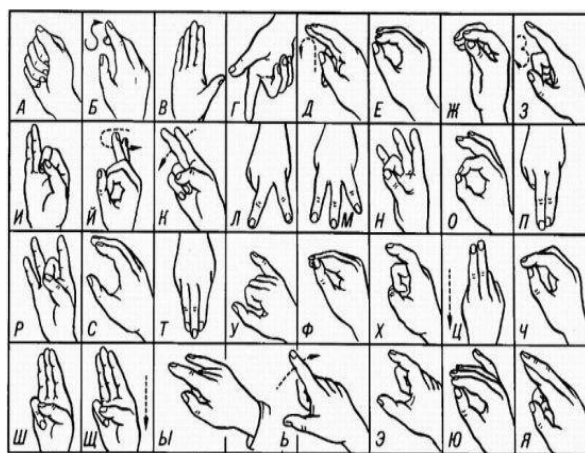
- 1) ученик должен сидеть близко к источнику звука, хорошо видеть лицо учителя;

- 2) следует заранее сообщать тему слабослышащим детям, чтобы они могли определиться в необходимом лексическом запасе;
- 3) стимулировать активность учеников на уроке;
- 4) не обременять детей слишком большим количеством формально-языковых упражнений (поиски орфограмм в словах, грамматический разбор, заучивание правил). Ученикам необходимо больше упражняться в составлении словосочетаний, предложений;
- 5) проводить «письменные зарядки» (по словарю учебника), осуществлять индивидуальный подход в написании диктантов и изложений на уроках;
- 6) анализировать и понимать прочитанный текст;
- 7) не допускать механического повреждения органов слуха на уроках [2, С. 43].

Мы считаем, что приведённые правила вполне можно применять и при обучении иностранному языку.

Также одной из особенностей обучения иностранному языку детей с нарушениями слуха (и/или речи) заключается в том, что при обучении родному языку для обозначения на языке жестов какой-либо буквы человек использует одну руку, в то время как для обозначения букв латинского (в частности, английского) алфавита необходимо прибегать к помощи обеих рук, что может осложнить процесс обучения и увеличивает промежуток времени, за которое может быть усвоен подаваемый материал.

Педагогу следует учитывать это при работе.



Что же касается людей, имеющих нарушения зрения, то согласно данным ВОЗ [4, С.16] на 2015 год во всем мире около 285 миллионов человек страдают от нарушений зрения, из которых 39 миллионов поражены слепотой и 246 миллионов имеют пониженное зрение.

Дети с нарушением зрения, с одной стороны, при отсутствии форменного (предметного) зрения не могут, а при остаточном зрении, слабовидении затрудняются в зрительном восприятии собеседника, понимании его эмоций, выраженных невербальными средствами общения.

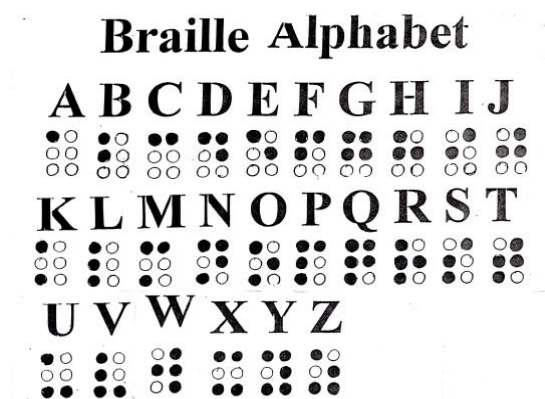
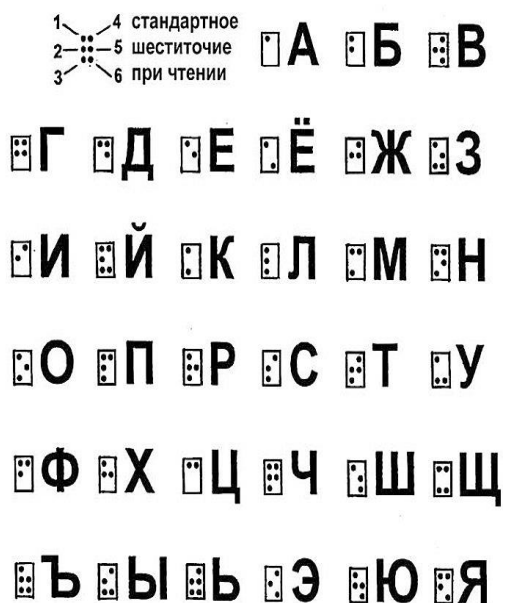
С другой стороны, мимика и пантомимика детей с нарушениями зрения без специального обучения часто не совпадает с их эмоциональным

состоянием, что может привести к проблемам в общении со здоровыми сверстниками. Эти трудности, в свою очередь, нередко приводят к избеганию детьми, имеющими проблемы со зрением общения со здоровыми школьниками, а как следствие, к проблемам социализации [6, С. 17].

Е.Ю. Азбукина и Е.Н. Михайлова [1, С. 27] отмечают, что дети с нарушением зрения могут обучаться в общеобразовательной школе, при условии создания там для них соответствующей среды: использование специальной освещенности, наличие тифлотехнических средств, специальных учебников, изданных по системе Брайля или при работе с детьми, имеющими пониженную остроту зрения, – напечатанных крупным текстом, психолого-педагогическое сопровождение детей специалистами- тифлопедагогами, тифлопсихологами; образовательный процесс должен иметь корректировочную направленность в той мере, что и в специальной школе.

Для детей, обучающихся в школах третьего вида (школа-интернат для незрячих детей) [2, С. 12], издаётся специализированная литература, которая основана на системе Брайля. Одной из особенностей данного учебного пособия является то, что оно оснащено рельефными рисунками, чертежами, схемами. Для незрячих, имеющих остаточное зрение, выпускается учебная литература, которая сочетает в себе как рельефную, так и цветную печать.

Разумеется, что при изучении иностранного языка используется специальная литература (учебники, печатные тетради и так далее), предназначенные для обучения детей с нарушениями зрения английскому языку. Широко применяется метод аудирования, так как происходит компенсация слаборазвитого зрения или его полного отсутствия за счёт усиления работоспособности других анализаторов, таких как слух, обоняние, осязание и др.). Поэтому в учебно-воспитательном процессе проводятся упражнения на различение и оценку с помощью звука характера предмета, разбор и оценку сложного звукового поля: звуковые сигналы присущи определенным предметам, устройствам, механизмам и являют собой выражение процессов, происходящих в них.



Несмотря на большой прогресс, самым известным и, можно сказать, основным средством обучения незрячих детей является азбука, написанная шрифтом Брайля. Обучать незрячих детей алфавиту и письму в целом посредством шрифта Брайля можно не только на родном языке (в данном случае, русском), но и на английском языке.

Из специализированных учебных программ для обучения детей с сенсорными нарушениями английскому языку хотелось бы выделить учебно-методический комплекс пособий «FORWARD» под редакцией М.В. Вербицкой [3, С. 23], а также специальное приложение «Мой ноутбук», которое может помочь, например, с изучением незрячими или слабовидящими детьми алфавита. Кроме того, особое внимание следует уделить персонажам и героям, которые будут сопровождать детей на протяжении всего процесса постижения английского языка. В качестве персонажа может выступить любимая игрушка ребенка или герой из мультфильма, который тоже вместе с ребенком будет «изучать» язык. Во время диалога учитель берёт на себя озвучивание данного спутника, таким образом, в процессе обучения появляется элемент игры [5, С. 32].

Также при обучении иностранному языку детей с нарушением зрения возможно применять такие техники, как голосовое или звуковое запоминание: например, при знакомстве с алфавитом или звуками речи, использовать начальные буквы тех слов, которые обозначают эти звуки и слова. Например, слово шелест => rustling. Педагог знакомит детей с этим словом, его значением и английским произношением, после чего с помощью листов бумаги имитирует необходимый звук (перелистывание страниц по звуку напоминает шелест), дети, будучи уже ознакомленными с английским алфавитом, на предварительно розданных каждому листочках бумаги посредством шрифта Брайля наносят ручкой/карандашом слово целиком или каждый по одной букве и затем передают сидящему рядом ученику, чтобы он дописал ещё одну букву и так далее, пока слово не будет написано полностью, после чего можно переходить к другому слову или попытаться составить хотя бы небольшое предложение с только что изученным словом.

Этот способ так же может быть полезен тем, что сплотит учеников, научит их работать в команде или в паре. Если же речь идёт об устной работе, то педагогу следует помнить, что компенсация утраченного (или нарушенного с рождения) зрения производится за счёт усиления остальных чувств, таких как слух, обоняние, осязание и так далее. Ему следует говорить так, чтобы речь была чёткой и по мере необходимости громкой.

Слова можно распределять как одинаковые всему классу, так и делить их по следующим принципам:

1) первым пяти ученикам – первые 5-10 слов, вторым – следующие, и так до конца установленного учителем лимита слов.

Следует помнить, что ввиду возрастных особенностей, объём материала не должен быть велик.

2) если ученики в классе рассажены по рядам, то можно дать, например, 10 слов на один ряд (первые два человека делают свои два (первых) слова из

списка предложенных, следующие два человека – 2-е и 3-е, и так далее), затем другому ряду также достаются 10 слов.

Время на выполнение работы даётся из расчёта сложности слов и способностей учащихся, а также их возрастных, психофизиологических особенностей. По истечению времени (например, недели) учитель в классе проверяет задание и проводит работу над ошибками, отвечает на возникшие вопросы и даёт рекомендации, как в следующий раз избежать допущенных в этой работе ошибок. Также слова можно разбить по разделам, например, цвета, животные (дикие и домашние), форма, размер, температура, фрукты и овощи, постепенно повышая уровень сложности.

Подводя итоги, следует помнить о том, что ослабление зрения и слуха или их полная утрата всё же не являются приговором и вовсе не означают неизбежность неполноценной изолированной от общества жизни. В истории человечества было немало примеров, когда люди с ограниченными возможностями здоровья становились успешными и впоследствии знаменитыми. Одним из таких примеров является Арнольд Шлик (1455-1525) – известный пианист. Другим, Франческо Ландино (1325-1397) – органист. Также в пример можно поставить ослепшего поэта Джона Мильтона (1604-1674), который, потеряв зрение, работал над историей Англии, Московии, математик Николь Саундерсон (1682-1739) сделал ряд открытий в области математики и изобрел доску вычислений для слепых.

Список литературы:

1. Азбукина Е.Ю., Михайлова Е.Н. Основы специальной педагогики и психологии. – Томск, 2006.
2. Вербицкая М.В. Английский язык: 2 класс: Пособие для учителя. – М., 2010.
3. Денискина В.З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонениях в их развитии. – М., 2007.
4. Доклад Всемирной Организации Здравоохранения от 27 февраля 2013 г. (Женева).
5. Лаптева Е.В. Особенности проведения урока английского языка с детьми с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2013.
6. Рочева Н.И. Индивидуальные траектории обучения незрячих английскому языку (опыт проекта BVI в Коми). – М., 2009.

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Соина В.М.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: канд. филол. н., доц. Боброва Т.О.

В данной статье рассматриваются особенности применения технологии «Языковой портфель» в обучении иностранному языку в средней школе, а также анализируются изменения содержания языкового портфеля в начальных,

средних и старших классах с точки зрения повышения мотивации учащихся к изучению данной дисциплины.

«Языковой портфель» является сравнительно новой технологией, которая была разработана в рамках Совета Европы и прошла свою успешную апробацию в 1997-2000 гг. в 15 странах Европы, а также в России на всех ступенях образования в средней школе, в высших учебных заведениях и даже на языковых курсах.

Методисты характеризуют метод языкового портфеля как альтернативу формам контроля, которая позволяет получить меняющуюся картину учебного и языкового развития учеников, как один из возможных путей осуществления систематизированного контроля и внедрение его в процесс обучения иностранному языку.

Языковой портфель – это технология, которая помогает учащемуся самому зафиксировать и оценить свои достижения и опыт в изучении иностранного языка, вне зависимости от использованных средств и методов обучения.

Данная технология является эффективным средством в силу того, что позволяет учащимся осуществлять продуктивную учебно-познавательную деятельность за счет активизации творческого потенциала и актуализации самостоятельной работы. Кроме того, технология стимулирует личностный рост ученика как активного участника познавательного процесса, развивает навыки критического мышления и рефлексивной самооценки.

В силу того, что портфель является собственностью ученика, он сам определяет во многом, как он будет выглядеть, как его оформить, что нацеливает учащегося на креативное отношение к данному виду работы на уроках иностранного языка.

Важно отметить, что технология «Языковой портфель» позволяет значительно повысить уровень мотивации к изучению иностранного языка, а также изучить культуру народов, говорящих на данном языке, является средством, удовлетворяющим стремление детей к демонстрации своих достижений и успехов.

С помощью данной технологии на уроках иностранного языка достигается эффективное развитие и совершенствование следующих компетенций:

- *информационной* (поиск информации, ее отбор, использование в рамках предложенных заданий);
- *коммуникативной* (развитие умений в общении, сотрудничестве, совместной деятельности);
- *самоорганизационная* (развитие навыков целеполагания и планирования, умения рационально использовать время и свои силы);
- *самообразовательная* (стремление к осуществлению самообразования на протяжении всей своей жизни).

Языковой портфель позволяет решить большой спектр различных задач в процессе обучения иностранному языку: общеобразовательных, воспитательных междисциплинарных, а также личностных.

Данная технология предполагает соответствие следующим принципам:

- учащийся активизирует рефлексивную деятельность по самооценке своего уровня овладения коммуникативной компетенцией;
- систематически и регулярно осуществляет самоконтроль;
- осуществляет структуризацию творческих работ, входящих в языковой портфель в соответствии со следующими критериями: план, объем, логичность изложения, соответствие тематики работ относительно возрастным особенностям, интересам, уровню языковой подготовки, а также их коммуникативная направленность.

Технология «Языковой портфель» предусматривает и наличие различных форм контроля со стороны учителя:

- проведение фронтальных и индивидуальных опросов;
- устные ответы учащихся по предложенным темам;
- оценивание презентаций учащихся по индивидуальным и групповым проектам;
- проведение конкурсов языковых портфелей и электронных портфолио [1].

Одним из самых значительных преимуществ данной технологии мы считаем непрерывное и постоянное поддержание высокого уровня мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Мотив – это побуждение к действию, которое связано с удовлетворением потребностей. А потребность – это эмоционально переживаемая нужда человека в чем-либо [2]. Положительные эмоции, испытываемые учащимся в процессе создания, а затем пополнения своего портфеля, в демонстрации своих достижений и успехов не могут не являться прекрасным положительным стимулом к продолжению эффективного обучения. В рамках технологии создаются условия, в которых ученик видит динамику повышения уровня владения иностранным языком, что полностью соответствует «принципу успешности», являющемуся неотъемлемым условием высокой мотивированности и эффективности процесса обучения. Данные многих психологических исследований говорят о том, что учащиеся испытывают сильную потребность в достижениях и самосовершенствовании. Это достигается самостоятельным решением задач, которые требуют усилий, но являются выполнимыми, самостоятельным планированием и определением целей, ответственностью за их достижение.

Технология предполагает осуществление принципа дифференциации обучения по сложности, содержанию, объему и формам работ. Данный принцип является не только условием осуществления индивидуального подхода с учетом способностей каждого ученика, но и условием изменения наполнения языкового портфеля на разных ступенях обучения.

В отечественной методике закрепились следующие виды языкового портфеля:

- «папка достижений»;
- рефлексивный портфолио;
- проблемно-исследовательский портфолио;
- тематический языковой портфель.

Рассмотрим основные критерии работы над языковым портфелем в начальной, средней и старшей школе.

Структура языкового портфеля на начальном этапе обучения содержит 3 раздела. На первой странице ученик размещает свою фотографию, а также указывает свое имя и название своего населенного пункта.

В первом разделе содержится информация об опыте общения на иностранном языке, знания о традициях и обычаях, истории народов изучаемого языка, символах государственности, песни, сказки и любимые персонажи, связанные с изучаемым языком.

Структура второго раздела направлена на самостоятельную оценку своего уровня владения иностранным языком. Материалы могут быть распределены по видам речевой деятельности и содержать контрольно-оценочные материалы, направленные на определение уровня владения языком в соответствии с Европейской шкалой.

Содержание третьего раздела включает все достижения учащихся в изучении иностранного языка [3].

На начальном уровне все виды работ, которые выполняются в классе и дома включаются в языковой портфель.

На среднем уровне изучения иностранного языка (5-8 классы) в структуру языкового портфеля включается рефлексивный портфолио, который позволяет ученику отслеживать и оценивать самостоятельно динамику собственных достижений в овладении иностранным языком. Также включается тематический портфолио, в который входят материалы по большим темам и разделам.

На среднем этапе усиливается самостоятельность учащихся, усложняется содержание дисциплины, повышается уровень творческого подхода к выполнению поставленных задач. Также вырабатывается умение правильно оформлять письменные работы с стилистической, лексической и грамматической точек зрения. Все указанное обязательно находит свое отражение в языковом портфеле.

На старшем уровне обучения в структуру языкового портфеля можно включить проблемно-исследовательский портфолио, что будет отражать развитие у учеников умений вести поисково-исследовательскую работу по выполнению проектов и творческих работ. Поэтому данный раздел языкового портфеля заполняется различными презентациями результатов проектной деятельности, сертификатами и дипломами. На данном этапе ученики много времени посвящают подготовке к экзаменам, поэтому языковой портфель наполняется различными видами тестов, а также заданиям на тренировку всех аспектов языка, включенных в ОГЭ и ЕГЭ.

Подводя итоги, мы отмечаем высокую эффективность и огромные потенциальные возможности технологии «Языковой портфель» в изучении иностранного языка. Сущность технологии состоит в поддержании постоянного высокого уровня мотивации учащихся, в развитии навыков самостоятельной оценки эффективности овладения коммуникативной компетенцией и ее

составляющими, в создании фона успешности обучения, способствующему повышению веры ученика в свои возможности, что ведет к высоким результатам в приобретении знаний.

Кроме того, при анализе особенностей работы над языковым портфелем мы выявили изменение его структуры на разных этапах обучения, что отражает нарастание сложности и объема изучаемого материала, а также возрастные особенности учащихся.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков // ИЯШ. – 2000. – №5. – С. 6-11.
2. Маслоу А.В. Мотивация и личность [Электронный ресурс] // URL: <http://pandia.ru/text/78/108/7195.phpv> (дата обращения 23.03.16).
3. Сафонова В.В. «Языковой портфель» в России: личностнообразующий потенциал // Современные проблемы языкового образования: Научно-методический сб. В 2 ч. Ч. 2. – М., 2001. – С. 8-17.

Раздел 9. Современные проблемы преподавания гуманитарных дисциплин

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ

Барсукова В.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. пед. н., ст. преп. Рябченко Н.Н.

В последнее время на территории Российской Федерации намечается тенденция к увеличению в общеобразовательных учреждениях классов с полиэтническим составом. В одном классе любой школы (сельской или городской) могут оказаться учащиеся разных национальностей, научить которых довольно тяжелый и изнурительный процесс, требующий особой подготовки педагогов. Учитель-словесник, работая в классах с полиэтническим составом, сталкивается с серьезными трудностями в работе:

- во-первых, учащиеся таких классов являются представителями определенного этноса, следовательно, кроме индивидуально-психологических особенностей, обладают и специфическими этнопсихологическими характеристиками, оказывающими воздействие на восприятие и усвоение приобретаемых знаний, на степень их эффективной адаптации к педагогическому процессу;

- во-вторых, в условиях полиэтничности обучающиеся находятся на рубеже различных культур и перед ними возникают две значимые проблемы: обретение и/или сохранение своей этнической идентичности и адаптации в этой среде;

- в-третьих, зачастую в классах с полиэтническим составом обучаются дети, слабо владеющие или не владеющие вовсе русским языком, из-за чего не могут полноценно адаптироваться к новой среде [1, С. 45].

Анализ представленного материала позволяет прийти к выводу о том, что в таких условиях важно ознакомить учащихся с культурными особенностями национальностей, обучающихся в классе, и в тоже время научить их оставаться на почве культурных устоев своего народа. Кроме того, другой важной задачей учителя-словесника, работающего в полиэтнических классах, является подготовка к обучению на русском языке нерусских учащихся, не потеряв при этом связи с родным языком. Касаясь данного вопроса, лингвист Л.В. Щерба отмечал, что «на занятиях по русскому языку нерусские ученики сталкиваются с большими трудностями, особенно тогда, когда их родной язык относится к другой языковой системе. В этом случае они думают на их родном языке, а потому пропускают большое количество орфограмм и правил, которые являются результатом ложных соответствий, устанавливаемых ими между единицами двух языковых систем: родного языка и изучаемого». Ученый также утверждал, что «родной язык нельзя изгнать из голов школьников, которые понимают смысл нового для них слова или языкового явления, только тогда, когда находят для них соответствующие эквиваленты в родном языке» [5, С. 62]. Исходя из этого в процессе работы учителю-словеснику необходимо учитывать языковые особенности родного языка школьников, проводить сопоставление русского и других языков.

Так, в ходе изучения раздела «Фонетика» целесообразно выделять звуковые различия слов в языках, работать над правильным произношением не только звуков, но и слов в целом, согласно нормам произношения русского языка. Учителю важно уделять внимание значимости ударения и интонации в словах и предложениях для понимания смысла сказанного. Изучая нормы русского литературного произношения с учениками, следует практиковать имитационные упражнения: педагог должен показывать детям на примерах, как правильно артикулировать проблемный для учащихся звук, как важно правильно использовать интонацию в процессе общения.

В ходе знакомства с разделом «Лексикология» необходимо использовать методы, которые основываются на сходствах и различиях в количестве значений слов (в родном и русском языках). Можно разделить слова на группы, чтобы ученикам было легче ориентироваться в словарном запасе языков. Например, выделить следующие группы:

- 1) слова, совпадающие по своей семантике в родном и русском языках;
- 2) многозначные русские слова, которым в родном языке соответствуют слова с одним значением;
- 3) однозначные слова в русском языке, соответствующие многозначным словам в родном языке;
- 4) русские слова, представленные в родном языке учеников словосочетаниями;
- 5) слова родного языка учеников, которые в русском языке передаются словосочетаниями [3, С. 90].

При изучении раздела «Морфология» целесообразно придерживаться следующих рекомендаций: выделять языковые явления русского языка,

отсутствующие в родных языках учащихся, а также организовать работу по формированию у обучаемых умений и навыков правильного употребления частей речи. К примеру, в некоторых языках могут быть такие несовпадения с русским: отсутствие категорий рода существительных и вида у глаголов, иная падежная система и др. Задача учителя – акцентировать на этом внимание учеников и провести сопоставительный анализ того или иного явления в различных языковых системах.

При знакомстве с разделом «Синтаксис» следует выделить вопросы о согласовании и управлении слов, последовательности расположения членов предложения, рассказать об употреблении односоставных и двусоставных конструкций, простых осложненных и сложных предложений. Важно вести работу над анализом предложений, поскольку это поможет учащимся понять, в каких случаях предпочтительнее использование в речи той или иной конструкции во избежание однообразности при формулировании своих мыслей.

Другим значимым аспектом в работе учителя-словесника в условиях полиэтничности, как уже было указано выше, является знакомство учащихся с различными национальными культурами. Ознакомительную работу с учениками можно провести, рассмотрев пословицы разных народов. Так, при анализе русской пословицы *«Маленькое дело лучше большого безделья»* целесообразно рассказать школьникам о наличии близких по значению выражений в языках других народов, например, в даргинском – *«Начало работы терпкое, конец ее – сладок»*; карачаевском – *«Благодаря одному волю, тысяча волов напьются воды»*; чеченском – *«Один летний день зимний месяц кормит»*; осетинском – *«Ленивый пастух за стадом далеко ходит»*; черкесском – *«Кто может большой камень разбить, тот получает власть»* и др.

С целью формирования этических норм поведения можно использовать русскую пословицу *«Слово не воробей, вылетит – не поймаешь»* и близкие к ней по тематике выражения из разных языков, например, в даргинском – *«На ласковое слово не кидайся, на грубое не гневайся»*; карачаевском – *«Слово не стрела, а сердце сквозит»*; чеченском – *«Если сказанное – серебро, то не сказанное – золото»*; осетинском – *«Колдунья гибнет от собственных наговоров»*; черкесском – *«Подумав говори, оглядевшись садись»* и др. [3, С. 97].

Учитель-словесник должен обратить внимание учеников, что в приведенных изречениях заложена народная мудрость, они отражают менталитет их создателей и носят поучительный характер. Пословицы на уроках русского языка могут применяться как одно из средств формирования этнокультурных ценностей у обучающихся разных национальностей.

Ознакомительную работу с этнокультурными традициями в полиэтническом классе можно провести и в процессе выполнения другого рода заданий. Например, предложить ученикам найти односоставные предложения в текстах о национальных праздниках, сравнить их с точки зрения иноязычной культуры, ценностей, принадлежащих другому народу.

Конец зимы. Масленица. Это самый древний языческий праздник русского народа. Данным обычаем люди почитали вновь пришедшее в их края солнце.

Прихода весны на Руси ждали с большим нетерпением и радовались теплу после холодной долгой русской зимы. К этому празднику долго готовились: из домов выносили и сжигали мусор. На сам праздник народ устраивал веселые игры, пляски и хороводы. Символом Масленицы являлись блины. Почему блины? Потому что круглый и румяный блин по своей форме похож на весеннее солнце. В последний день масленичных гуляний сжигали чучело зимы из соломы. Побывайте на этом празднике и поймете смысл русской поговорки: «Не житье, а масленица».

Науруз. Слово на персидском языке означает «новый день». Это праздник встречи Нового года, который отмечается в Иране, Средней Азии, Афганистане и некоторых других странах. Науруз наступает в день весеннего равноденствия – 21-22 марта. Это главный весенний праздник. Он проводится первым, наряду с подготовкой к весеннему севу. Символом Навруза считают суманак – блюдо из пророщенных зерен пшеницы. В праздничный день все, включая детей, поднимаются до рассвета и выходят навстречу восходящему солнцу. В духе народных традиций устраиваются различные веселые игры и конкурсы. Праздничные развлечения проходят вечером, у костров, символизирующих солнце.

Использование на уроках русского языка текстов с этнокультурным содержанием позволяет расширить культурологический кругозор учащихся полиэтнических классов, помогает сформировать уважительное отношение к культуре иных этносов.

Таким образом, учителю-словеснику, работающему в полиэтнических классах, необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

- учитывать языковые особенности родного языка учащихся при изучении каждого раздела языкознания;
- развивать навыки общения и понимания русской речи путем нахождения соответствующих эквивалентов в родном языке;
- расширять познания учеников о различных национальных культурах.

Итак, проблема обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом определяет постановку важных методических задач, решение которых становится возможным при условии активного поиска учителем оптимальных и эффективных методов при изучении языка.

Список литературы:

1. Галяпина В.Н., Поштарева Т.В. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности. – Ставрополь, 2004.
2. Ушакова Н.Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения // Молодой ученый. – 2015. – №10.1. – С. 30-32.
3. Сабаткоев Р.Б. Обучение и воспитание на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся // Вестник Московского

государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2010. – Вып. 3. – С. 89-100.

4. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. – М., 1974.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Багамаева Ж.К.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» г.Ставрополь*

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Трембикова А.А.

В условиях всесторонней и глубокой модернизации процесса обучения, в том числе, обучения русскому языку и русскому языку как неродному, актуальной является проблема повышения эффективности обучения языку и его оптимизации. Проблема необходимости модернизации образования с помощью новых методов и приемов обучения с использованием современных технологий получила новый импульс для своего решения.

В поликультурном образовательном пространстве человек не может обойтись знанием только одного, родного языка, он нуждается в языке-посреднике, с помощью которого можно вступать в языковые контакты с людьми разных национальностей. В России таким языком-посредником в силу исторически сложившихся условий уже не одно столетие является русский язык, который признан в качестве государственного языка Российской Федерации. Знание русского языка является для всех граждан Российской Федерации практической необходимостью, и все нерусское население страны владеет им в той или иной степени, что способствует распространению и функционированию национально-русского двуязычия в стране.

Вопросами методики преподавания русского языка в полиэтнических классах занимались многие видные ученые и методисты. На основе трудов А.А. Леонтьева и других ученых (А.Р. Арутюнов, С.Ф. Шатилов, З.Н. Иевлева) в 70-е годы был разработан коммуникативно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам [5]. В 1985 году И.А. Зимняя обосновала коммуникативно-индивидуализированный подход с позиции анализа процессов речевой деятельности.

Коммуникативно-деятельностный подход в основе теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) в современной методике обучения неродному языку реализуется в качестве теоретической основы системы обучения неродному языку и на VII конгрессе МАПРЯЛ был провозглашен лингводидактической базой обучения языку.

А.А. Леонтьев считает, что «...овладение иностранным языком в настоящее время невозможно без развития у детей навыков сознательного оперирования языком и формирования наряду с игровой также познавательной

мотивации»; наиболее эффективным путем формирования познавательных мотивов и интересов является «вплетенность» их в игровую ситуацию [4].

В настоящее время в школах Ставропольского края и Российской Федерации всё чаще стали возникать серьезные проблемы из-за совместного обучения детей русской и нерусской национальностей. При этом нужно учитывать, что русские дети приходят в школу уже со знанием родной речи и на основе этого знания усваивают теорию русского языка – правила правописания, правила словообразования, синтаксис, классификацию частей речи. Это не бытовой, а книжный, научный стиль речи. А детей нерусской национальности сначала надо научить говорить по-русски, то есть научить общаться на русском языке. Для них нужно по-особому классифицировать языковые средства, необходимые для выражения определенной семантики, надо показать, как эти средства функционируют в языке, как их правильно сочетать во фразе. Необходима длительная тренировка, чтобы новые для них способы выражения разных смыслов вошли в их сознание, и они заговорили бы по-русски. И только потом их можно обучать основам русского литературного языка [2].

В России функционируют школы с русским языком обучения, школы с родным (туркменским, чеченским, адыгейским и др.) языком обучения и школы с русским и родным языком обучения. Однако современные реалии диктуют необходимость использования такого понятия, как «полиэтническая школа».

Е.А. Быстрова выделяет такие школы в отдельный тип и называет их «многонациональные школы с русским языком обучения» и «школы с этнокомпонентом» [3].

В последние 10-15 лет постоянно усиливается приток в крупные города (гг. Москва, Санкт-Петербург, Краснодар, Ставрополь) и некоторые регионы Российской Федерации (Ростовская область, Ставропольский край, Краснодарский край и др.) нерусского населения из стран нового зарубежья (бывшие республики СССР) и национально-государственных субъектов России. Для детей-мигрантов русский язык не является родным, а для многих национальных групп утратил роль государственного языка и языка межнационального общения. Вследствие этих миграционных процессов перед образовательной системой встает проблема обучения детей-мигрантов русскому языку. Ситуация осложняется тем, что на нынешний момент не существует и не предполагается никаких льготных требований к знанию русского языка выпускниками школ с многонациональным контингентом. Они должны быть подготовленными к сдаче ЕГЭ по русскому языку в объеме государственной программы по русскому языку (как родному) для общеобразовательных школ [9].

В классах с полиэтническим составом при обучении детей-билингвов перед учителями ставятся следующие задачи:

- прививать интерес к русскому языку, психологически готовить учащихся к дальнейшему изучению русского языка;

- развивать фонематический слух, приучать слух детей к звукам, словам русской речи, готовить речевой аппарат к правильному произношению этих звуков и слов;
- создавать у детей запас наиболее употребительных русских слов и фраз, вырабатывать умение пользоваться этим минимумом в разговорной речи;
- учить строить элементарные фразы на русском языке, употребляя слова в правильной грамматической форме;
- обучать русскому словесному ударению [2].

Деятельность учителя при обучении русскому языку в полиэтническом классе в сравнении с деятельностью учителя работающего с моноэтническим контингентом, имеет ряд особенностей, специфических черт, которые определяются в первую очередь полиэтничностью и поликультурностью, а также нулевой (в некоторых случаях) подготовкой учащихся по русскому языку. Основными характеристиками деятельности учителя при обучении русскому языку в полиэтническом классе, отличающими ее от деятельности учителя, работающего с моноэтническим контингентом являются: высокий удельный вес методической работы, что влечет за собой необходимость изменения подходов и форм при совершенствовании методической компетенции учителя; культурологическая направленность всей педагогической деятельности, в том числе – отбора дидактического материала, требующая «специализированности знаний культуры» в зависимости от национальности учащегося, его половозрастных характеристик и других социально-региональных факторов функционирования полиэтнической школы; значительные затраты труда и времени в процессе подготовки к уроку [1].

Таким образом, проблема двуязычного образования сложна, имеет не только педагогическое, но и политическое значение: она выступает как фактор равновесия и мирного существования проживающих на данной территории разноязычных народов. Для решения проблем билингвального образования с педагогической точки зрения и всех вышеизложенных задач существуют свои методы и формы работы:

1. Для увеличения словарного запаса русских слов нужно использовать заучивание наизусть стихов, считалок, чистоговорок. Рассматривание иллюстративного материала (картин, рисунков) и комментирование их содержания на русском языке также развивает речь детей-билингвов. Необходима совместная работа учителя и логопеда, которая дает следующие результаты: артикуляция детей-билингвов становится более четкой, развивается и активизируется голосовой аппарат, значительно улучшается фонетическая сторона речи, увеличивается словарный запас детей [8].

2. В период устного вводного курса в классах с полиэтническим составом учащихся учителями-практиками рекомендуются следующие методы обучения: имитационный, операционный, продуктивный.

Они традиционно являются тренировочными и часто сочетаются с элементами познавательного метода (объяснение, беседа) [7].

3. Упражнение на аудирование. Учащимся предлагается прослушать как слова, содержащие данный звук (например, «о» в словах «вот», «дом»), так и слова, в которых он противопоставлен другому (например, противопоставление «у – о» в словах «тут» – «том»), а также пары слов, различающиеся одним звуком (например, «стол» – «стул»). Подобные упражнения охватывают не только отдельные звуки, но и слоги, слова – предложения (например, слова со слогами с твердыми согласными, слова со слогами с мягкими согласными, интонационные структуры предложений и т.д.) [2].

4. Работа над литературным произношением учащихся в полиэтнических условиях включает в себя: ознакомление с нормами литературного произношения, элементарные занятия по фонетике (фонетический разбор, сопровождающийся, когда это потребуется, анализом звуков с физиологической стороны, показом способов произношения с использованием наглядных пособий, картин, таблиц, муляжей, сравнением артикуляций, характеристикой работы органов речи при интерференционном и литературном произношении); специальное разучивание текстов с точки зрения их произношения и правописания (имеется ввиду соотношение звука и буквы), декламация, чтение художественных произведений вслух; проведение уроков, посвященных произношению; желательно практиковать на них многократное повторение за учителем звуков, их сочетаний, слов и целых фраз; частое выразительное чтение художественных текстов самим учителем или мастером художественного слова (в звукозаписи) с целью вызвать у обучающихся стремление исправить свою речь; постоянное наблюдение за речью обучающихся на уроках и во внеурочное время, систематическое исправление явлений интерференции в устной речи; организация взаимоконтроля, самооценки, рефлексии, коррекции речи (как в школе, так и вне ее); стимулирование устных выступлений обучающихся с сообщениями, самостоятельно подготовленными проектами на уроках и внеклассных мероприятиях; стимулирование участия в обсуждении прочитанных книг, просмотренных кинофильмов, спектаклей, выставок, результатов экскурсий; заучивание наизусть и выразительное чтение обучающимися не только стихотворных текстов, но и прозаических отрывков; запоминание отдельных выражений оборотов литературной речи; участие в театральной и драматургической деятельности (применение метода артпедагогики); проведение сочинений и изложений (устных и письменных) на специально подобранные темы с прямой, диалогической и монологической речью; активизация чтения художественной и научно - популярной литературы с целью максимального использования начитанности для развития и укрепления навыков правильного произношения и письма [6].

За последние десятилетия литература по вопросам языковых контактов чрезвычайно разрослась. Выдвигая на первый план проблему языковых контактов, которая связана с интерференцией, ученые-исследователи исходят из того, что именно интерференцией объясняются многие фонологические, фонетические, лексические и грамматические особенности языка. Обучение детей-билингвов нужно начинать с малых лет. При работе с ними в

образовательных учреждениях, прежде всего, нужно повысить статус таких детей в коллективе. Нужно обратить внимание всех детей на то, что нерусскому человеку трудно говорить по-русски так же, как русским на другом языке, поэтому надо ему помогать разбираться в русской речи, больше с ним говорить на русском языке и в процессе обучения на уроках, и в повседневной жизни.

Список литературы:

1. Блягоз З.У. Научно-практическая конференция по проблемам двуязычия // Русский язык в школе. – 2005. – №5.
2. Богданова М.В. Модель обучения русскому языку в период устного вводного курса в 1 классе с полиэтническим составом учащихся // Начальная школа. – 2006. – №8.
3. Закирьянов К.З. Двуязычие и интерференция. – Уфа, 1984.
4. Леонтьев А.Н. Психологическое исследование речи. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. – Oxford, 1991.
5. Леонтьев А.Н. Психология речи (неизданная лекция 1935 года) // Мир психологии. – 2003. – № 2 (34). – С. 31-40.
6. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под.ред. В.А. Виноградова. – М., 1999.
7. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под ред. И.П. Лысаковой. – М., 2004.
8. Торубарова Л.Б. Обучение детей-билингвов русскому языку // Начальная школа. – 2005. – №4.
9. Туманова Ю.А. Проблемы иноязычных учащихся при изучении русского языка // Русская словесность. – 2006. – №8.

РИТОРИКА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кулик В.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь*

Научный руководитель: к. пед. н., ст. преп. Рябченко Н.Н.

Одной из задач современного образования является подготовка выпускников школы успешно решать коммуникативные задачи, которые ставит перед ними сама жизнь, продуктивно взаимодействовать в разных речевых ситуациях. С этой точки зрения риторика является одним из важных предметов школьного образования, поскольку учит эффективному общению.

В настоящее время обучение риторике в школе необходимо поднять на более высокую ступень, обозначить ее как важную и социально значимую дисциплину. Сегодня лишь отдельные школы города Ставрополя ввели риторiku в учебный план, к примеру, МБОУ СОШ №4, МБОУ СОШ №2, МАОУ лицей №17 (риторика читается как самостоятельная дисциплина), в МБОУ СОШ № 11 риторика введена в учебный план в качестве факультатива. В большинстве школ города Ставрополя риторика не представлена

самостоятельной дисциплиной, ее, как правило, частично и фрагментарно изучают на уроках развития речи в рамках предмета «Русский язык».

Преподавание риторики в указанных школах г. Ставрополя ведется по программе Т.А. Ладыженской «Школьная риторика» (1-11 классы). Курс школьной риторики нацелен на формирование коммуникативно-речевой культуры обучающихся.

Основными задачами курса являются:

1. Содействовать воспитанию любви к родному языку, интереса к познанию себя и других людей с помощью общения.
2. Способствовать развитию речевой деятельности, формированию универсальных коммуникативных действий обучающихся;
3. Создавать условия для приобретения знаний о стилистических средствах русского языка, языковых нормах и правилах речевого этикета.
4. Содействовать обогащению лексикона школьников.
5. Обеспечить формирование умений успешно общаться и применять полученные знания в практической речевой деятельности.

В программе выделяются два блока. Первый блок «Общение» включает сведения о содержании общения; его видах; о признаках и качествах речи: правильности, логичности, точности, богатстве, выразительности; о коммуникативной ситуации и ее ключевых компонентах.

Второй блок «Речевые жанры» рассматривает текст как продукт речевого взаимодействия, типы текстов, а также основные разновидности речевых жанров.

В программу каждого класса включены элементы как первого, так и второго блоков, представлена их взаимосвязь. Вопросы первого и второго блоков изучаются с углублением и развитием от класса к классу на примере определенных речевых жанров [2, С. 5].

Хотелось бы отметить, что курс риторики по программе Т.А. Ладыженской предусматривает выполнение большого количества заданий исследовательского и творческого характера. Например:

1. Изучите несколько газет и журналов и выпишите интересные заголовки. Подумайте, почему они привлекли ваше внимание, как они «сделаны»?
2. Придумайте и разыграйте диалоги на тему «каникулы», включив в них названия фильмов, спектаклей, журналов, книг и др.

Кроме того, весь курс риторики построен на межпредметных связях с дисциплинами гуманитарного цикла, что позволяет повторять и обобщать знания по литературе, истории, музыке, изобразительному искусству и т.п. К примеру, межпредметная связь с уроками изобразительного искусства может реализовываться на уроках риторики в процессе рисования и раскрашивания. Рисунки на уроке риторики – это отражение внутренней речи ученика. Представив свои мысли на бумаге, школьник потом гораздо легче выражается устно. С помощью различных цветов и формы некоторых предметов и образов педагог предлагает учащимся нарисовать порожденные этой информацией ассоциации, а

затем обязательно прокомментировать свой рисунок. Причем сделать это так, чтобы убедить всех, что иллюстрация отражает суть его речи [4].

Основной упор в программе Т.А. Ладыженской делается на формирование риторических умений двух видов: умение осуществлять анализ и оценивать речевое взаимодействие: степень его эффективности, корректность поведения, уровень владения нормами литературного языка, а также умение учитывать особенности адресата и аудитории, создавать коммуникативное намерение, выявлять свои неудачи и промахи.

По мнению Т.А. Ладыженской, в формировании первого и второго вида умений могут быть достаточно эффективны риторические игры как один из приемов обучения искусству речи детей. Риторические игры занимают особое место в представленной программе. На уроках риторики они станут для детей не только ярким запоминающимся событием, но и помогут ученикам владеть своими эмоциями, познакомят их с социальными нормами общения и поведения в обществе.

Анализ учебных пособий по риторике Т.А. Ладыженской, показал, что игровая деятельность при обучении искусству речи имеет различную направленность: нацелена на развитие памяти, внимания, образного мышления, воображения, может быть познавательной или проводиться форме тренинга. Например, на первом занятии по риторике педагогу можно провести игру «Знакомство», которая поможет сформировать яркое представление того, чем ученики будут заниматься в дальнейшем, заинтересовать их, поможет создать благоприятную атмосферу положительных эмоций на уроке, будет способствовать развитию памяти и внимания ребенка. Итак, содержание игры: одному из учеников учитель предлагает представиться: назвать свое имя, фамилию, затем кратко рассказать о своем любимом занятии. Следующий ученик также представляется, т.е. называет свое имя, фамилию, сообщает о своих увлечениях, затем называет то, чем любит заниматься предыдущий игрок, и так далее. Ученика, который забыл чье-либо любимое занятие или неточно назвал его, удаляют из игры. Победитель тот, кто верно представился сам и без ошибок рассказал о других [1, С. 38].

Уроки риторики, с точки зрения Т.А. Ладыженской, должны содействовать целостному ощущению слова учеником, подводить к глубокому познанию его значения, формы, имеющей конкретную действенную оболочку, превращающей слово в живую материальную сущность. Игры на развитие ассоциативного мышления яркий пример тому, как можно развивать речевые способности у ребенка. Вот один из примеров такой игры: учитель просит учеников послушать звуки в кабинете, на улице, за окном и предлагает подумать, какие животные могли бы их издавать. Один из учеников выходит из кабинета, в это время класс загадывает животное, когда он возвращается, учащиеся называют характеристики задуманного животного по различным признакам. Задача ученика отгадать, о каком животном идет речь. По итогам игры выделяется тот ученик, который дал наиболее точную и полную характеристику одного из признаков животного [3, С. 20].

На уроках риторики можно проводить разнообразные игры, создать которые словеснику не составит никакого труда. Все зависит от фантазии и творчества самого педагога. Например, такое простое задание, как «отредактировать текст», учитель может преподнести с несколько иной точки зрения и превратить это в игру. Таким образом, риторика как учебный предмет требует особых подходов к обучению детей искусству речи. Курс школьной риторики имеет важное значение в процессе образования подрастающего поколения, поскольку успех всего дальнейшего обучения детей зависит от того, насколько хорошо они овладеют речью.

Список литературы:

1. Агапитов М.Н. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках риторики с помощью игровых приемов // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: Сб. тезисов. – М., 2009. – С. 37-43.
2. Ладыженская Т.А. Роскошь или необходимость? Зачем нужна риторика // Учительская газета. – 2011. – №23. – С. 4-10.
3. Смирнова Л.П. Риторическая азбука: Учебное пособие по детской риторике. – СПб., 2000.
4. Школьная риторика / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 2013.

СОЧИНЕНИЕ-РАССУЖДЕНИЕ КАК ДОМИНИРУЮЩИЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Громова И.Е.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: д. юр. н., к. филол. н., проф. Атарщикова Е.Н.

Обучение русскому языку в современном образовательном учреждении осуществляется в условиях значительных изменений во всей системе образования. Эти изменения обусловлены необходимостью приведения качества последнего в соответствие с требованиями современного общества.

Но следует отметить, что у детей слабо сформированы навыки развития речи. Учащиеся не всегда могут свободно аргументировать свои выступления, делать обобщённые выводы, или просто свободно и произвольно общаться друг с другом. Зачастую они стараются заменить живую, культурную речь стандартной житейской мимикой и жестами, т.е. примитивными невербальными способами общения. Ребята затрудняются в создании самостоятельных, связных, обобщённых устных и письменных высказываний. Ученики допускают большое количество речевых, орфографических и пунктуационных ошибок [4, С. 36].

Работа над текстами типа рассуждения во многом способствует развитию логического мышления на уроках русского языка. Данные тексты являются эффективным средством развития коммуникативных компетенций, поскольку в основе рассуждения лежит умозаключение в форме предложения [5, С. 9]. Русский

язык как учебный предмет играет в этом отношении особенную роль. Великий русский педагог К.Д. Ушинский говорил, что развивать язык отдельно от мысли невозможно. «Развивать у детей – дар слова, подчеркивал он, значит то же самое, что развивать у них логичность мышления». Работа над формированием навыков рассуждения начинается с 5 класса и продолжается вплоть до выпускного экзамена, который подводит итоги изучения этого типа речи при написании сочинения-рассуждения. Сочинение-рассуждение в рамках ОГЭ по русскому языку призвано проверить уровень сформированности речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции обучающихся [1, С. 87].

Для развития коммуникативной компетенции нами в ходе производственной практики на уроках русского языка в 8 классе был проведен элемент эксперимента. На формирующем этапе нашего исследования осуществлялось разработка и апробация с использованием элементов познавательной активности.

План-конспект урока был разработан в соответствии с требованиями темы урока (Написание сочинения-рассуждения в рамках ОГЭ 9 кл. по слову *отзывчивость*). Урок по теме проходил в два этапа. Сначала мы с обучающимися разобрали каждый этап сочинения. Выяснили, что ученики в целом знакомы со структурой сочинения-рассуждения, но при подробном разборе появился ряд вопросов.

Вступление или риторический вопрос показали на примере поэтов, которые использовали его в своих произведениях. Обучающиеся затруднялись при высказывании своих мыслей (собственный комментарий по данному слову). Для того чтобы ученикам было понятнее определение слова, мы обратились к Толковому словарю С.И. Ожегова и представили его на слайде.

Первый аргумент (из текста) обучающиеся быстро выделили после прочтения на раздаточных листах текста, но сложность составило сформулировать это своими словами, а не пересказать по тексту.

Второй аргумент из собственной жизни, но по рекомендации опытных педагогов, мы взяли аргумент из прочитанной художественной литературы. Здесь класс разделился на группы. Некоторые быстро сообразили и начали записывать аргумент, а некоторых пришлось натолкнуть на произведение, где кто-либо проявил отзывчивость. Из обязательной школьной литературы выделили два произведения: «Юшка» А. Платонова и «Уроки французского» В. Распутина. Здесь мы предпочли не зачитывать во всеуслышание класса аргумент, чтобы каждый мог самостоятельно показать это в сочинении. Вывод обсудили в общем, т.е. дали понятие, что это такое, как его написать, но не обсуждали, каким он может быть в данном сочинении-рассуждении. Таким образом, ученики смогут сами вычленить мысль.

Для того чтобы обучающимся легче было написать сочинение, мы подготовили для них некоторые клише, которые были на слайде:

- По моему мнению, ...
- Попробую доказать это на основе прочитанного мною текста.
- Приведу пример из собственной жизни.
- Таким образом, ...

Чтобы ученики не допустили ошибки в наших же клише, пояснили, что «по моему мнению» и «таким образом» – это вводные слова, которые выделяются запятой, а изучать они их будут во втором полугодии 8 класса.

В ходе занятия мы постоянно обращались к орфограммам и пунктограммам. Подробно были рассмотрены односоставные предложения, какие типы бывают односоставных и как их определить. В конце первого урока мы предложили вниманию учащихся готовое сочинение со словом *мужество*, которое написано по структуре и критериям сочинения-рассуждения в рамках ОГЭ в 9 классе задания 15.3. Для закрепления мы еще раз прошли по всем этапам, но уже по готовому сочинению. В ходе закрепления материала было видно, что учащиеся поняли структуру написания. Осталось проверить только как они воспользуются знаниями в своем сочинении и насколько откроются в собственных комментариях и рассуждениях.

Контрольный этап – завершение апробированного исследования, анализ и интерпретация данных, обобщение полученных результатов, их проверка, формулировка выводов. При подведении итогов выяснили, что оценку «5» получили четыре человека, «4» – десять человек, «3» – семь человек, «2» – один человек, один ученик отсутствовал. При анализе работ с учителем-наставником, мы выяснили, что успешность написания сочинения-рассуждения увеличилась почти в два раза. Сочинения были оценены в соответствии с критериями на экзамене в 9 классе (см. Цыбулько И.П. ОГЭ-2016. Русский язык. Типовые экзаменационные варианты). Особое внимание уделяли аргументам, личному комментарию. В процессе проверки выделили наиболее частые ошибки:

1. Орфографические: чаще всего обучающиеся допускали ошибки в орфограммах № 22 – Ъ после шипящих в неопределенной форме глагола и во 2-ом лице единственного числа, № 39 – одна и две буквы Н в суффиксах прилагательных, № 47 – слитное и раздельное написание НЕ и НИ в отрицательных местоимениях.

2. Пунктуационные: затруднения вызвали пунктограммы под № 6 – знаки при причастном обороте, № 7 – знаки при деепричастном обороте. (Чудинов спасает мальчика, не смотря ни на что).

3. Фактические: 3 человека из класса написали Лидия *Николаевна*, учительница из произведения «Уроки французского», на самом деле учительницу звали Лидия Михайловна; 1 ученик написал название произведения «Уроки французского *языка*».

4. Речевая: неправильное построение предложения. (Лидия Михайловна *она* хотела помочь мальчику не смотря *ее* могли уволить; Чудинов *он*, не смотря на свои проблемы).

Отметим, что лишь одна работа не соответствовала критериям написания сочинения-рассуждения задания 15.3 ОГЭ. Все остальные работы прописаны соответственно структуре сочинения-рассуждения. Ученики стали использовать сложные предложения и простые с осложняющими элементами (обороты, однородные члены, вводные слова). Все ученики написали

риторический вопрос в начале сочинения. Хочется отметить, что обучающиеся стали более четко и грамотно выражать свои мысли. Были очень удачные комментарии («Я думаю, что если ты сделал какой-либо поступок, то к тебе это обязательно вернется» или «Мне кажется, что отзывчивость является неотъемлемой частью жизни человека» и др.).

Проведенное исследование позволяет констатировать, что уроки русского языка открывают большие возможности формирования и развития коммуникативных компетенций с помощью современных технологий. Образование не стоит на месте и требует от обучающихся все больше и больше. На итоговом экзамене в 9 классе ученикам в обязательной форме надо сдавать русский язык. Третья часть экзамена – это сочинение-рассуждение, которое является важным компонентом развития коммуникативной компетенции.

Общество находится в постоянном развитии, а следовательно, и образование не стоит на месте. В этих условиях миру нужен новый, другой человек. Поэтому задача образования научить владеть сложными коммуникативными навыками и умениями, формировать адекватные умения в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий и воспитанность.

Список литературы:

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. –М., 2002.
2. Калягина Н.В. Вопрос о рассуждении в научно-методической и лингвистической литературе // Филологический анализ в школе и вузе: Сб. науч. тр. – Йошкар-Ола, 2003.
3. Ладыженская Н.В. Обучение успешному общению: Речевые жанры. Книга для учителя. –М., 2005.
4. Львова С.И. Развитие видов речевой деятельности на уроках русского языка // Русская словесность. – 2003. – №4.
5. Печенёва Т.А. Совершенствование речевой культуры школьников // Русская словесность. – 2004. – №7.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Карасёва А.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Санькова А.А.

Актуальность проблемы данной статьи связана с современным развитием науки и техники, вхождением Российской Федерации в информационное общество. Значительные изменения коснулись нормативно-правового регулирования сферы образования. В реализуемом в начальной школе ФГОС говорится о применении информационно-коммуникационных технологий с

целью формирования и развития у учащихся коммуникативных черт характера и компетенций их использования [3]. Применяя ИКТ, учитель совмещает игровую и познавательную деятельность в процессе урока, при этом повышая интерес обучающихся к процессу познания.

Насколько же значимо использование ИКТ для совершенствования речевой деятельности учащихся младшей школы на уроках русского языка и литературного чтения? В начальных классах обучаемым наиболее трудно усвоить правила устной и письменной речи, выработать ценностное отношение к языку, воспринимать язык как систему. По опыту различных педагогов (О.В. Спиридонова, Е.Н. Черныш, М.В. Антоненко и т.д.) можно сделать вывод о том, что младшим школьникам интересны уроки с применением мультимедийных средств обучения, так как это обеспечивает гораздо большую наглядность излагаемого материала, создаёт мотивацию к обучению. В классе формируется непринужденная обстановка диалогического общения, возможна реализация новых форм работы с использованием интерактивной доски.

По опыту использования информационно-коммуникационных технологий можно сказать, что качество образования становится значительно выше, так как:

1) применение ИКТ вызывает интерес, подача материала дается в новом формате, а главной задачей учителя является найти неизвестный материал для ученика, заинтересовать его дополнительными средствами наглядности, представления информации с использованием анимации и визуальных рядов;

2) учитель имеет возможность обеспечить урок презентационным материалом, использовать уже изученную на предыдущих уроках информацию, обеспечить осуществление самопроверки и контроля через использование слайдов презентации;

3) используя метод проектов, педагог может взаимодействовать с учащимися при подготовке проекта, отвечая на возникшие вопросы учеников.

На уроках русского языка и литературного чтения результативность обучения будет выше, если учитель будет использовать различные средства ИКТ [1]:

1. Мультимедийные презентации – это эффективный способ представления необходимой информации. Их можно использовать на всех этапах урока. В презентации может быть применен следующий материал:

- сообщение темы урока;
- выведение вопросов по изучаемой теме на повторение уже пройденного материала или связанных с новой темой;
- представление с помощью презентации различных таблиц, рисунков, схем, аудиоданных, видеофрагментов и т.п. для более доступного объяснения материала детям;
- задания для контроля учащихся (тесты, вопросы, контрольные задания и т.д.).

2. Электронно-мультимедийные пособия:

– «Мультимедийные уроки виртуальной школы Кирилла и Мефодия», разработанные компанией «Кирилл и Мефодий». Данное пособие построено в соответствии с ФГОС. Все задания распределены по классам (с 1 по 4) и предметам (русский язык, литературное чтение и т.д.). Материал подаётся блочно, что дает возможность сэкономить время при поиске отдельных вопросов и эффективно овладеть темой урока. Пособие содержит как теоретический, так и практический материал (в т.ч. различные тестовые задания). Каждый раздел сопровождается красочным аудио- и видеосопровождением, благодаря которому дети лучше воспринимают материал. Уроки виртуальной школы по «Литературному чтению» представляют собой гармоничное сочетание заданий, раскрывающих своеобразие писательского идиостиля и проблематику произведений, что помогает систематизировать и закрепить знания учащихся по предмету. Для уроков русского языка предлагаются не только различные виды заданий, но и системно представлены основные понятия, схемы, алгоритмы и т.д., благодаря чему школьники осваивают не только термины, правила и т.п., но и опираются на зрительные образы;

– «Программно-методический комплекс. Академия младшего школьника. 1-4 класс» автор В.И. Варченко. Данный комплекс актуально использовать на начальном этапе обучения, поскольку он предназначен для изучения основных учебных дисциплин начальной школы, в том числе русского языка. Содержание данного комплекса соответствует педагогическим принципам, таким как доступность, наглядность, индивидуальная направленность и т.д. Данный учебно-методический комплекс отличается от других специальной функцией под названием «Конструктор». Благодаря ему учитель может изменять задания в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся;

– «Электронные приложения к учебнику В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого «Русский язык» 1,2 класс». Пособие совмещает в себе упражнения, анимации, игры, мультфильмы, рассказы с картинками, задания по развитию речи, задания по рабочей тетради, проверочные работы. Это придаёт работе на уроках русского языка эффект занимательности, позволяет реализовывать различные игровые технологии, осуществлять более эффективную фронтальную и групповую работу.

3. Благодаря ИКТ, становится возможным использование метода проектов уже в рамках начальной школы. Под проектно-исследовательской деятельностью, базирующейся на использовании информационно-коммуникационных технологий, традиционно понимают совместную творческую и учебно-познавательную деятельность двух субъектов образовательного процесса – учителя и ученика, с указанием на опору, с одной стороны, на современные технические средства, а с другой – на общий вектор их деятельности – согласование методов и способов деятельности, ведущих к достижению общего, совместного результата [2]. Она развивает в ребенке такие необходимые для члена современного общества, как умение самостоятельно планировать, реализовывать и корректировать собственную

деятельность, творческие способности и потенциал, ответственность и самокритичность, целеустремленность, самостоятельность и настойчивость. В младших классах обучаемые создают проекты, основой для которых являются изучаемые ими предметы, в частности – русский язык и литературное чтение. Назовем некоторые возможные направления реализации проектов: «Зачем человеку нужна речь?»; «Звуки-“двойняшки”»; «Какие части речи я знаю», «Как язык отражает мир вокруг меня», «В чём близость поэзии и живописи?» и т.д. Уже на втором году обучения при создании проектов дети сначала работают в классе вместе с учителем, а потом самостоятельно или при помощи родителей дома.

Уроки литературного чтения, построенные с применением ИКТ, становятся не только более интересными, но и помогают учащимся образно представить сюжет изучаемого художественного произведения, окунуться в эпоху, о которой оно повествует, ближе «познакомиться» с его автором, услышать художественное или даже авторское прочтение текста, увидеть его экранизацию и т.д. Применяются следующие средства обучения, ориентированные на ИКТ [1]:

1. При ознакомлении с поэтом, писателем, его биографией и творчеством эффективным средством служит Интернет. Портреты писателей, их детские снимки, рукописные работы, снимки мест, где они жили и трудились, высокого качества позволяют детям более детально познакомиться с творческой судьбой изучаемой персоналии, понять её мировоззрение и, следовательно, глубже понять созданные ею произведения.

2. Урок-игра. Данное средство помогает заинтересовать школьников в получении новых знаний при ознакомлении с литературным произведением, а также способствует развитию образного мышления обучающихся (брэйн-ринги, викторины, «уроки-путешествия», литературные и лингвистические «квесты» и т.д.).

3. Заинтересовать младших школьников на уроках литературного чтения можно при помощи аудиосредств (записи чтения небольших произведений ораторами, дикторами, актерами; также аудиозапись может сопровождать видеороликом).

4. Художественное чтение стихотворений под фонограмму, которое вызывает бурю эмоций. Младшим школьникам тоже хочется попробовать вызвать такие же чувства у окружающих. Благодаря такому подходу, учащиеся повышают свой творческий, ораторский потенциал, расширяют и закрепляют навык устной речи.

5. Многие литературные произведения экранизированы, поэтому на уроках литературного чтения возможен просмотр ключевых фрагментов из мультфильмов и фильмов. Это увеличивает запоминаемость сюжета изучаемого произведения, способствует плодотворной работе над раскрытием художественных образов его героев, помогает сфокусироваться на деталях, служит средством уточнения и актуализации словаря.

Так, например, при знакомстве учеников с таким сложным жанром, как былина, можно сначала настроить их на восприятие через прослушивание её в

художественном прочтении или через просмотр фрагмента мультфильма (фильма), рассмотрение и обсуждение репродукции картины В.М. Васнецова «Богатыри» и даже узнать об истории создания картины путем самостоятельной работы по поиску материала об этом в сети Интернет.

На уроках чтения басен И.А. Крылова (например, «Ворона и лисица», «Лебедь, рак и щука» и др.) приемлемо использовать интерактивную презентацию из нескольких слайдов, поэтапно представляющих появление персонажей первой басни, либо ключевые события, происходящие с героями второй басни; на последнем слайде учащимся можно предложить собрать пазлы – иллюстрацию к ней.

С помощью ИКТ активно проходит работа с фразеологизмами, скороговорками, загадками, пословицами и словарная работа. Мультимедиа позволяет сделать представления учащихся более конкретными, перейти от прямого значения составляющих фразеологизм слов к переносному, задействовать все виды восприятия при словарной работе и т.д.

Также для преподавания на уроках литературного чтения интерес представляет Мультимедийное пособие «Страна Фантазия», разработанное АНО ИЦ «Технологии современного образования» (Санкт-Петербург, 2007). Его использование эффективно на этапе закрепления, так как учащиеся выполняют задания творческого характера (восстанавливают события произведения по порядку, составляют портретные характеристики героев, пишут графические диктанты).

Используя подобные формы работы систематически, обучающиеся постепенно научатся воспринимать тексты осознанно, появится мотивация к самостоятельному прочтению художественных произведений в рамках внеклассного чтения, раскроются все функции языка, появится его системное видение.

Подводя итоги, можно резюмировать, что ИКТ в образовательном процессе на ступени начального школьного образования делает возможным осуществление личностно-ориентированного подхода, обеспечивая интерес и мотивацию к изучению представленного материала. Уроки, как правило, осуществляются в положительной эмоциональной атмосфере, становятся более разнообразными, продуктивными и интересными, а информация – более доступной и наглядной. Успешно решается одна из ключевых задач образовательного процесса – повышение мотивации к обучению и, следовательно, уровня знаний и мышления младших школьников.

Список литературы:

1. Кошкина И.В. Идеи В.А. Сухомлинского в современном процессе обучения младших школьников // Начальная школа. – 2012. – № 2. – С. 7-10.
2. Суровцева И.В. Добываем знания с помощью компьютера // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 7. – С. 30-32.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Утвержден Приказом Министерства образования и

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ В 5-6 КЛАССАХ

Макарова Е.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: д. юр. н., к. филол. н., проф. Атарщикова Е.Н.

В современном мире очень ярко характеризует человека его речь, которая является зеркалом интеллекта. Умение говорить убедительно, ясно, точно и кратко – забота и желание каждого из нас. Поэтому объяснимо то, что необходимо уделять большое внимание развитию речи школьников на уроках русского языка, в частности, при обучении лексики.

Формирование у школьников общих и системных представлений о языке происходит на этапе изучения раздела «Лексикология и фразеология», где рассматривается роль и значение смысловых единиц, виды отношений, в которые они вступают в языковой системе. Условно выделяют два этапа изучения лексики в школе. Знакомство с основными лексическими понятиями (синонимы, антонимы, омонимы), а также первые представления о слове как об универсальной языковой единице, о видах его значения (прямое и переносное значение, однозначность – многозначность) происходят на первом этапе в 5 классе. Далее, в 6 классе изучают функционирование лексических единиц, знакомятся со словами, ограниченными сферой употребления такими, как профессиональные и диалектные слова, а благодаря изучению устаревших слов и неологизмов, получают представление о путях процессов формирования и развития словарного запаса русского языка.

Знаменательный период становления методики работы над словом приходится на 70-е годы XX века. Необходимо отметить, что изучение лексических терминов распространялось в школьной практике отдельно от речевых аспектов. Изучение речевого применения той или иной лексической единицы представлено фрагментарно. Развитие связной речи обучающихся предназначалось только на уроках обучения написанию сочинений и изложений. Система коммуникативных умений была предложена Т.А. Ладыженской уже более тридцати лет назад и долгое время считалась основой для развития речи школьников на уроках русского языка. Задача развития речевых умений учащихся ограничивается написанием сочинений, формированием узких продуктивных умений, не направленных на развитие речи и мышления в целом. Стоит отметить, что долгое время обучение восприятию текста методикой русского языка по сути не исследовалось.

Методика преподавания лексики в общеобразовательной школе как дисциплина общей методики преподавания русского языка тесным образом

сопряжена со многими психологическими и общедидактическими теориями. Развитие научных исследований привело к трансформации приоритетов в обучении русскому языку: грамматическая направленность школьного курса сменяется коммуникативной. Проблемы коммуникации становятся предметом пристального внимания многих отраслей науки. Неудовлетворённость методистов и учителей состоянием речевой грамотности школьников обусловила во многом стремление исследователей обратиться к коммуникативному аспекту в обучении родному языку как ведущему и находить наиболее эффективные пути, способствующие усилению этого направления на каждом этапе обучения. В последние десятилетия XX века начинает активно разрабатываться коммуникативный подход, ознаменовавший новую «эру» в истории разработки проблем языкового обучения.

Коммуникативная направленность обучения является основной стратегией гуманизации обучения, поскольку это стимулирует мыслительную активность учащихся. Коммуникативная компетентность «означает готовность ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации: получать необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей» [4]. На наш взгляд, основным направлением в формировании речетворчества, является исследование лексики русского языка. «Богатство словаря – признак высокого развития как общества в целом, так и каждого отдельного человека» [1, С. 28]. На основании собственных наблюдений в период прохождения производственной и научно-исследовательской практики можно сделать вывод: огромное значение учителям необходимо уделить работе над своим собственным словарным запасом, но особенно тщательно уделять внимание словарю учащихся. На основании составленных и проведенных нами опросов, анкетирования и рейтингов, можно сказать о том, что ребенок имеет словарный запас от 3000 до 7000 слов в возрасте 6–7 лет, при поступлении в первый класс. Примерно от 8000 до 15000 слов составляет словарь учеников 5 класса. Следовательно, можно сделать вывод, что в среднем каждый день словарный запас обучающихся увеличивается на 5–8 слов. К тому же, больше чем половину новых слов ученики узнают на уроках русского языка.

Для обеспечения плавного и правильного обогащения словарного запаса обучающихся, а также развития коммуникативных умений учителям рекомендуется планировать на каждом занятии работу с тремя-четырьмя новыми словами и их обозначением, необходимо дополнительно параллельно вести работу с пятью-шестью многозначными словами, оттенками значений, эмоциональными окрасками, сочетаемостью и особенностями употребления. Учителя должны плавно руководить процессом усвоения новых слов, тем самым облегчить его для обучающихся, обеспечить правильность, полноту усвоения слов. Школьная лексическая работа в конце XX – начале XXI века складывается из четырех направлений, связанных между собой и дополняющих друг друга: обогащение

словаря, уточнение словаря, активизация словаря, устранение нелитературных слов [3].

Выполнение заданий, ориентированных на формирование коммуникативной компетенции требует поиска новых организационных форм, что приводит к более успешному усвоению учебного материала. Интересные и методически целесообразные приёмы работы со словами, не раскрывающими своей семантики внутри одного предложения, были предложены многими современными учеными и методистами.

Изучению раздела «Лексика» отводится в программах немного часов, однако именно этот уровень языка в 5 и 6 классе предоставляет учителю реальные возможности активизации работы по формированию коммуникативной компетенции не в ущерб усвоению языковых категорий. При восприятии текста на уроках русского языка обучающиеся обращаются к значениям неизвестных слов, а также таких слов, способных раскрыть или углубить свою семантику в рамках контекста.

Развитие учебного процесса в школе показывает, что в обучении все более востребованы такие методы, которые не просто формируют умения, а компетенции, то есть умения, непосредственно сопряженные с практической деятельностью. На наш взгляд, ведущее место среди таких методов принадлежит методу проектов, приобретающему все большую популярность за счет рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. «Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю. Я знаю, где и как я могу это применить», – вот основной тезис современного понимания метода проектов [2].

Организация проектно-исследовательской деятельности имеет следующую структуру: *мотив, проблема, цель, задачи, методы и способы, план, действия, результаты, рефлексия*. Так, на практике мы с обучающимися работали над проектом «Лексика современного русского языка». *Мотивом* для работы над этим проектом для шестиклассников послужил вопрос на одном из уроков: «Сколько слов в русском языке?» Решено было это выяснить. Сформировались по желанию участников проекта группы, каждая из которых получила задание: собрать информацию, материал о том или ином пласте слов лексики русского языка. Группы взяли для изучения следующие *проблемы*: Употребление в русском языке исконно-русской лексики, диалектов, заимствованных слов, профессионализмов, неологизмов. Школьники поставили для себя *цель*: узнать как можно больше об этих словах. *Задачи*: найти в разных источниках слова определенных категорий, дать им полное толкование. Для успешной реализации задачи решено было использовать самые разнообразные *методы*: словесные, наглядные, практические и т.д. Затем под руководством учителя составлен *план действий*, сводящийся к следующему:

1. Образно представить (в рисунках, коллажах) лексику русского языка.
2. Изучить в учебниках, словарях, энциклопедиях, справочниках информацию о тех или иных словах, их признаках, сделать сообщение.

3. Найти стихотворения, в которых имеются слова, относящиеся к определенной категории, выразительно прочитать наизусть, сделать вывод об их употреблении.

6. Приготовить рисунки, на которых изображены предметы, подписи под ними – толкование значений.

7. Составить лингвистическое высказывание о роли определенных слов в русском языке.

Результатом (или продуктом) проектной деятельности явилось следующее: реферат, мини-исследование в работе над текстом, компьютерная демонстрация рисунков в технологии слайд-шоу, выразительное чтение стихов, творческое сочинительство, портфолио. Презентация состоялась на открытом уроке. В ходе работы над данным проектом школьники, в первую очередь сами себе доказали: «Ничего нет трудного, если есть желание». В процессе проектной деятельности нам удалось сформировать различные общеучебные умения и навыки, а именно: рефлексивные, поисковые, оценочные, умения и навыки работы в сотрудничестве, коммуникативные, презентационные. Подробнее остановимся на коммуникативных умениях, под которыми подразумеваются следующие: умение инициировать со взрослыми – вступать в диалог, задавать вопросы и отвечать на них; умение вести дискуссию; умение отстаивать свою точку зрения; навыки устного опроса, интервьюирование; навыки монологической речи.

Презентация проекта «Лексика современного русского языка» показала, что формирование коммуникативной компетентности как нельзя лучше осуществляется в процессе подготовки практической деятельности и её реализации. Обучающиеся выступали с докладами (доклад – образец монологической речи), представляли устную защиту рисунков, отвечали на проблемные вопросы, на вопросы одноклассников (одна группа задает вопрос другой), участвовали в дискуссии, создавали собственные речевые высказывания (устные и письменные), предлагали вниманию творческое сочинительство (стихотворения), учились отстаивать свою точку зрения.

При формировании коммуникативной компетенции вместе с учениками были сформулированы правила говорящего: логично строю речь; ясно излагаю мысли; не теряю «нити» разговора; правильно и красиво говорю; владею интонацией; умею варьировать темп речи; владею вниманием слушателей; не употребляю слов-сорняков.

Особенность лексической работы в школе состоит в том, что она проводится в процессе всей учебно-воспитательной деятельности учителя. В данном случае, мы рекомендуем развивать лексику обучающихся не только на уроках русского языка при изучении разделов «Лексикология и фразеология», а также использовать различные методы, приемы, формы работы в период изучения всех разделов. А также работать в данном направлении вместе с изучением других предметов, например, параллельно с изучением математики, природоведения, музыки, с изобразительным искусством и т.д. Понимание школьниками цели изучения лексического раздела делает занятия по русскому языку более увлекательными и полезными, а для учителя не разрывает

обучение лексике и работу по развитию речи, так как не только решается задача обогащения словарного запаса, но и параллельно формируются способности по созданию и восприятию речевого высказывания.

Список литературы:

1. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М., 1985.
2. Метод проектов [Электронный ресурс] // URL: <https://docs.google.com/document/d/13xOCJ50yaEkIzYq2kuRf3nbzVDewud6fcIkMzFqyrq4/edit?pref=2&pli=1> (дата обращения: 13.03.2016).
3. Словарная работа на уроках чтения [Электронный ресурс] // URL: <http://imteacher.ru/stati/nachalnaya-schkola/slovarnaja-rabota-na-urokah-chtenija.html> (дата обращения: 13.03.2016).
4. Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка и литературы. Учительский портал [Электронный ресурс] // URL: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-3297> (дата обращения: 13.03.2016).

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИСТОРИИ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Погосян Р.К.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Цифанова И.В.

Современная жизнь диктует новые требования к человеку, обществу, а также к организации учебного процесса. А именно – раскрытие способностей школьника, гражданина, любящего свою Родину, т.е формирование личности, готовой к переменам в сегодняшней информационно развитой жизни. Всему этому способствует проведение внеурочной работы, итогом которого является всестороннее развитие личности.

В процессе проведения внеурочного мероприятия осуществляется самостоятельная деятельность учеников, которая проявляется в выполнении работ, продолжающих формирование познавательного интереса к исторической науке, а главное – формирование навыков коммуникативной компетенции обучающихся. Эффективность внеурочной работы может наблюдаться, если взаимосвязь педагога и ребенка осуществляется не только в рамках школы, но и с внешкольными учебно-воспитательными заведениями. Должна происходить взаимная работа классного руководителя, учителя-предметника, школьного библиотекаря, а также привлекаться работники культуры и отдыха.

Целью внеурочной деятельности является, прежде всего, создание необходимых условий для формирования коммуникативной компетенции детей, а также постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций [3]. В условиях ФГОС актуальность сохранения внеурочной работы не просто сохраняется, а подчас даже увеличивается.

Одной из главных задач внеурочной деятельности, описанной в современной нормативно-правовой базе, является создание условий развития опыта неформального общения и взаимодействия. Важным на сегодня является реализация системно-деятельностного подхода, в рамках которого осуществляется программа ФГОС [2, С. 119].

Учитель, готовясь к проведению внеурочного мероприятия, должен учитывать множество факторов, а затем приступать к основательному планированию своих действий, которые приведут к осуществлению планируемых результатов [1, С. 113]. Внеурочная работа включает в себя весь комплекс образовательно-воспитательного процесса, что особенно проявляется через выполнение различных форм деятельности.

Например, педагог и методист В.В. Воронова в статье «Разнообразие форм воспитательной работы» рассматривает организацию внеурочной деятельности, как ведущее место в педагогической деятельности, также имеет существенное, а нередко и решающее значение для их развития и воспитания [4, С. 86].

Существуют такие формы внеурочных мероприятий, как индивидуальная, связанная с углубленным изучением и рассмотрением каких-либо теоретических вопросов, выполнением определенных заданий и решением поставленных задач: подготовка докладов, сообщений, презентаций, чтение исторической литературы, посещение архива, работа в музее [6, С. 416].

Групповая форма проходит через организацию исторических кружков, исторических обществ и клубов, походов и экспедиций, выпуск исторических газет и журналов, факультативных занятий [5, С. 96]. Учитель следит за тем, чтобы работа проходила в доброжелательной атмосфере. Однако метод театрализации на сегодняшний день недостаточно изучен специалистами в области методики обучения истории [8, С. 81].

Одним из популярных форм можно назвать исторический кружок, который объединяет небольшое количество обучаемых для регулярной работы по интересам и способностям. Еще в 70-е гг. прошлого столетия основной организационной формой внеурочной работы по истории методист В.Н. Вернадский считал кружок, где дети могут общаться между собой, обсуждать какую-либо проблему, выдвигать свое мнение. Наиболее распространенным является организация и проведение исторической игры, которая позволяет раскрыть способности и возможности школьников, осуществить введение в исторический процесс, используя игровые методы [9, С. 32-34].

К массовым формам относятся исторические вечера, викторины и конкурсы, недели истории, просмотр видеофильмов с их дальнейшим обсуждением, лекции и беседы, исторические экскурсии и походы, олимпиады, конференции, КВН, встречи с представителями культуры, образования, науки, искусства и т.д. Наиболее приемлемым представляется при изучении какой-либо темы по истории осуществлять походы школьников с учителем к историческим памятникам, производить походы по историко-бытовым комплексам, т.е. организовывать исторические экскурсии. Эффективным

является организация встреч обучающихся с участниками и свидетелями исторических событий, где ученики могут вести диалог с ними, делиться своими взглядами, позициями.

К проведению массового внеурочного занятия учитель должен подключать не только учеников, но и педагогов, специалистов в области культуры, науки, спорта, а также родителей. Большое внимание должно быть уделено подготовке к такой работе, что занимает несколько недель и даже месяцев. Однако трудоемкость работы педагога, четкая, организованная и структурированная деятельность позволяют достичь плодотворных результатов.

Во всех формах работы важно уделять внимание патриотическому воспитанию детей, делать акцент, как на негативных моментах истории, так и на позитивных, быть более объективным и справедливым. Школьник продуктивно работает, включен в активную деятельность и в итоге самосовершенствуется, овладевает навыками и умениями адекватного взаимодействия с окружающими. Хотелось бы отметить, что формирование коммуникативной компетенции представляет собой достаточно длительный и сложный процесс.

О том, какую роль представляет собой внеурочная деятельность как важная форма развития коммуникативных навыков и умений, еще в середине прошлого века писал известный советский писатель, историк В.А. Сухомлинский: «Логика учебного процесса таит в себе опасность замкнутости и обособленности, потому что в школе на каждом шагу подчеркивается: достигай успеха собственными усилиями, не надейся на кого-то, и результаты умственного труда оцениваются индивидуально. Чтобы школьная жизнь была проникнута духом коллективизма, она не должна исчерпываться уроками» [7, С. 81].

Список литературы:

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. – М., 2003.
2. Оценка достижения планируемых результатов в средней школе / Под ред. Г.С.Ковалёва, О.Б.Логинова. – М., 2010.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, В.А. Тишков, А.М. Кондаков. – М., 2011.
4. Лушина Е.В. Формирование коммуникативной культуры через воспитание диалогической личности // Молодой ученый. – 2011. – №1. – С. 208-211.
5. Мачехина О.Н. Социальная компетентность старших школьников // Формирование социальной компетентности старших подростков в проектной работе. – СПб., 2012. – С.21-27.
6. Парфенова Е.А. О роли исторических вечеров в патриотическом воспитании учащихся // Преподавание истории в школе. – 2004. – №2.
7. Советова Е.В. Школа нового поколения. Административная работа. – Р-н-Д., 2012.

8. Филатова М.Н. Внеурочная деятельность учащихся как средство достижения личностных и метапредметных результатов в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. – 2015. – №16. – С. 430-434.
9. Фундаментальное ядро общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М., 2009.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Шарипова А.Р.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: д. юр. н., к. филол. н., проф. Атарщикова Е.Н.

Интеграция предметов в современной школе – одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих улучшению ситуации в ней, развитию творческих потенциалов педагогических коллективов и отдельных учителей с целью более эффективного воздействия на учащихся.

«Интеграция» в переводе с латинского означает «объединение в целое каких-либо частей» [3, С. 101]. Под педагогической интеграцией мы понимаем процесс и результат объединения структурных элементов содержания образования для достижения более высокого уровня целостной системы знаний, умений и навыков обучающихся, формирование единой научной картины мира [3, С. 101].

Нужно отметить, что ценностной направленности учебных предметов в школе соответствует определённая классификация личностных качеств. Под личностью понимаем результат социализации индивида, который усваивает традиции и систему ценностных ориентаций, выработанных человечеством [5, С. 159]. Следовательно, интегрированный урок направлен на развитие большего количества личностных качеств, чем традиционный урок. Формирование личности – это её целенаправленное воспитание («формовка», «лепка», «конструирование»). А.С. Макаренко удачно назвал этот процесс «проектированием личности». Основой в процессах формирования личности является обучение и воспитание [4, С. 16].

В системе российского общего среднего образования русский язык занимает ведущее место среди предметов гуманитарного цикла вследствие той роли, которую он играет в становлении и развитии личности. ФГОС второго поколения ставит перед педагогами задачу развития у школьников коммуникативных умений, формирования коммуникативных универсальных учебных действий [7]. Требования нового стандарта направлены на создание «языковой» личности, то есть человека, способного совершать речевые поступки [1, С. 211]. Русский язык обеспечивает интеллектуальное развитие детей, с помощью языка они познают себя, окружающий мир. В школе этот предмет выполняет две функции: он выступает как предмет обучения и также

является средством приобретения знаний по другим дисциплинам. Поэтому процесс интеграции русского языка с другими предметами получил широкое распространение в системе школьного образования.

Помимо воспитания «языковой» личности [7] перед учителем стоит задача заложить и развить в обучающихся эстетические и духовно-нравственные основы. С этой целью педагогами используется интеграция русского языка с предметами эстетического цикла.

Изобразительное искусство (ИЗО) – один из самых ярких видов искусства, эмоционально воздействующих на настроение человека. Включение в урок репродукций произведений живописи является сильным источником получения культуроведческой информации, духовного обогащения и эстетического воспитания учеников.

Живописное полотно, воздействуя на чувства, способствует развитию духовно-ориентированного мышления и речи, обогащению и «возвышению» словарного запаса. Кроме того, изобразительное искусство формирует художественную культуру личности, учит не только мотивированной оценке художественных достоинств картин, но и приобщает к «законам красоты» [8, С. 57]. В.А. Петрушин говорит о том, что «через произведения искусства и обучение навыкам его восприятия, исполнения и творчества к человеку впервые приходят чувства меры, гармонии, соразмерности и пропорции, о которых говорили ещё античные авторы» [6, С. 18].

Таким образом, стоящая перед педагогами задача воспитания цельной, разнопланово развитой личности не только определяет значение предметов эстетического цикла, но и диктует интеграционный подход таких дисциплин с русским языком в воспитательном и обучающем процессе. Ю.М. Лотман в своей работе «Статьи по семиотике искусства» заостряет внимание на том, что «наука и искусство – это как бы два глаза человеческой культуры. Именно их различие (и равноправие) создают объёмность нашего знания» [2, С. 317]. Отметим то, что, как учащиеся познают репродукции картин, используя средства русского языка, так и явления русского языка могут быть исследованы ими с помощью изобразительного искусства.

Интегрированные уроки русского языка и ИЗО содержат в себе культуроведческий, социологический и воспитательный потенциал. Они представляют собой источник информации о быте и культуре народа, источник осуществления накопительной функции языка, реализацию познавательно-творческих потребностей школьников в работе с произведениями живописи, воспитательные возможности, реализующиеся путём духовно-эстетического воздействия на чувства, мысли, поступки учащихся [9, С. 85].

Во время проведения интегрированных уроков формируются в первую очередь коммуникативные умения школьников, поэтому основная часть таких уроков – уроки развития речи. При обучении видам речевой деятельности картина выступает в качестве зрительно-смысловой опоры, способствующей формированию навыков аудирования, говорения, чтения и письменной речи.

Для того чтобы определить влияние такого урока на формирование личности, 16 декабря 2015 года был апробирован интегрированный урок русского языка и ИЗО в 5Б классе МОУ СОШ № 21 города Ставрополя.

Тема урока – «Сочинение по картине Ф.П. Толстого «Цветы, фрукты, птица». Он состоял из следующих этапов: организационный, постановка учебной задачи и мотивация, открытие новых знаний, рефлексия, задание на дом.

На уроке обучающиеся ознакомились с некоторыми фактами из жизни художника и его творчеством. Для этого была осуществлена работа с заранее подготовленным текстом, содержащим биографические сведения о художнике (текстоцентрический принцип). В нём были отображены факты, которые заинтересовали учащихся. Для контроля понимания прочитанной информации был использован приём беседы по тексту, вопросы были направлены на развитие логического мышления, в то же время осуществлялось пополнение словарного запаса (слова «энтомология», «ботаника»). Также детьми определялась особенность художественного метода художника: чёткая, подробная прорисовка деталей.

Рассмотрение картины Ф.П. Толстого «Цветы, фрукты, птица» было начато с вопросов, основанных на эмоциях, впечатлениях: «Какие чувства вызывает у вас картина?», «Какое настроение она создаёт?», «С чем ассоциируются у вас объекты, изображённые на картине?». Обучающиеся попытались самостоятельно сформулировать искусствоведческий термин «натюрморт», затем на слайде была выведена словарная статья этого понятия. Так возникла проблемная ситуация, противоречие: натюрморт – изображение в живописи неодушевлённых предметов, а в натюрморте данного художника присутствуют живые существа. Противоречие было найдено учащимися и устранено с помощью наглядного материала методом сравнения двух картин.

Для полного описания картины был выбран поисковый метод, а именно: обучающиеся были разделены на 8 групп и каждая из них описывала определённый предмет, изображённый на картине. Был подготовлен раздаточный материал в виде таблицы. Перед началом работы пятиклассники ознакомились со словами, подобранными учителем, которые помогли им в описании (пояснение лексических значений незнакомых слов). Наиболее активные ученики заполняли не только строчку своей группы, но и остальные. Представитель от каждой группы зачитывал получившееся описание полно, используя предложенные слова, обращая внимание на цвет, форму объекта, предполагая возможную ситуацию на картине, в то время как члены других групп дополняли его и записывали предложения в незаполненные строчки. Во время урока осуществлялась коррекция информации, записанной обучающимися, исправление орфографических, фактических, грамматических и других видов ошибок. Таким образом, заполнив таблицу и скорректировав её, ребята без труда ответили на вопрос об идее, замысле художника, определили вид сочинения.

Совместно с учителем обучающиеся составили план письменного сочинения, причём некоторые дети дополняли план по своему усмотрению

(осуществлялась дифференциация). На этом же этапе они записывали фразы, которые могут быть ими использованы при написании сочинения. Домашним заданием стало написание сочинения по картине по составленному на уроке плану или по плану, составленному самостоятельно. Также пятиклассникам было предложено дополнительное творческое задание – нарисовать натюрморт.

При подготовке к уроку предусматривались возможные сложности и трудности, которые могут возникнуть в процессе урока, например, Фёдор Петрович Толстой, русский живописец, рисовальщик, скульптор, – родственник известных писателей Льва Николаевича Толстого и Алексея Константиновича Толстого. Чтобы не вводить в заблуждение обучающихся, внимание детей было обращено на этот факт. Так была установлена метапредметная связь с литературой: ребята называли произведения, созданные А.К. Толстым («Золотой ключик») и Л.Н. Толстым («Война и мир», «Кавказский пленник»). Трудность с определением типа сочинения была устранена с помощью напоминания о типах речи (повествование, описание, рассуждение).

Привлечение искусства и художественной деятельности для решения педагогических задач интегрированного урока является одним из элементов арт-педагогики. Поэтому при режиссировании урока предполагалось решить следующие задачи:

1. Воспитывающие: способствовать развитию чувства прекрасного, чувства патриотизма (гордости за страну, в которой много талантливых людей); вызвать у детей радость от встречи с прекрасным, желание любоваться картиной; способствовать развитию интереса к исследовательской деятельности.

2. Развивающие: развивать творческое воображение, пространственное мышление и литературную речь учащихся; развивать наблюдательность; ввести в активный словарь учащихся искусствоведческие термины.

3. Обучающие: формировать умение «читать» картину, понимать идейный замысел художника; научить выражать основную мысль картины в сочинении; научить учащихся самим отбирать и систематизировать соответствующий материал для написания сочинения-описания.

Устный опрос, проведённый в 5 классе, установил, что в написании сочинения 90% обучающихся не испытывали затруднений. Творческая атмосфера, установившаяся в классе, присутствовала на протяжении двух уроков. Рефлексия показала, что ребята усвоили искусствоведческие термины, ознакомились с творчеством Ф.П. Толстого, научились определять замысел произведения живописи и выражать его основную мысль.

После апробирования урока были сделаны выводы: интеграция русского языка и изобразительного искусства – это возможность воспитать не только языковую, но и цельную, творческую личность, готовую к решению нестандартных ситуаций нестандартными способами; это одна из эффективных форм обучения, которая способствует развитию воображения, умения мыслить и выражать свои мысли, пополняя словарный запас школьников, а кроме

умственного развития обучающиеся получают нравственное и эстетическое воспитание.

Результаты правильно организованного интегрированного урока – расширение кругозора учеников через знакомство с творчеством художников, развитие интереса к живописи как части культуры своего народа, повышение культуры речи учащихся, обогащение словарного запаса, приобретение навыков отбора материала для творческих работ, совершенствование коммуникативных навыков, повышение общей грамотности учащихся, использование полученных дополнительных знаний на других уроках. Одновременно эти результаты имеют воспитательные функции: нравственные (чувство патриотизма, гордости за свою страну) и эстетические (умение видеть прекрасное), которые плодотворно влияют на формирование личности.

Список литературы:

1. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М., 1959.
2. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб., 2002.
3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М., 1999.
4. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – Челябинск, 1988.
5. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т 3. / Под ред. В.С. Стёпина. – М., 2001.
6. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества. – М., 2008.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М., 2014.
8. Ходякова Л.А. Использование живописи в преподавании русского языка. – М., 2009.
9. Хресина Т.И. Интеграция предметов эстетического цикла в педагогической практике // Вестник ПСТГУ. – 2009. – №2 (13). – С. 79-87.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Исаева З.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Морозова А.В.

Современная система образования особое внимание уделяет инновационным подходам к процессам образования. Формируется новая методика обучения предметам гуманитарного цикла, которые призваны развивать личность с позиции творчества – один из ведущих факторов деятельности современного ученика. Это связано с тем, что в период школьного возраста наиболее интенсивно развивается эмоциональная активность ребенка, возрастает возможность интенсивного познавательного, волевого и эмоционального его развития.

Основой образования по ФГОС является системно-деятельностный подход, который направлен на формирование всесторонне развитой личности «Умение мыслить образами – это умение видеть объекты цельно, опосредованно, во взаимосвязи. Основным фактором творческой личности является именно умение мыслить образно. Образное мышление оперирует образами непосредственного чувственного восприятия реального мира, их понятийной обработкой и мысленным преобразованием» [2, С. 177]. Поэтому необходимо подходить систематически к проблеме развития образного мышления ребенка, так же, как и развитию других способностей ребенка.

Вопросы развития наглядно-образного мышления школьников волновали педагогов-психологов и методистов в разные периоды развития образования. Современные исследователи опираются на работы таких ведущих ученых, как Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.А. Столяр, В.И. Крупич, В.С. Нодельман, В.Н. Руденко, Г.Д. Глейзер, И.Л. Никольская, Л.Н. Удовенко, Н.Я. Виленкин, С.И. Смирнова и др.

Обращаясь к проблеме развития образного мышления современного школьника, необходимо рассмотреть вопрос о развитии воображения. Воображение ребенка развивается постепенно и зависит от приобретаемого опыта. Чем больше опыта, тем богаче воображение. Такого подхода придерживался Л.С. Выготский. На это же указывал еще один психолог Ж. Пиаже. По его мнению, воображение проходит определенные стадии: на первых этапах воображение статично, ограничивается внутренним воспроизведением состояний, доступных восприятию. «По мере развития ребенка воображение становится более гибким и подвижным, способным к предвосхищению последовательных моментов возможного преобразования одного состояния в другое» [3, С. 56].

В педагогическом энциклопедическом словаре мышление определяется как опосредованное отражение внешнего мира, которое опирается на впечатления от реальности и дает возможность человеку в зависимости от усвоенных им знаний, умений и навыков правильно оперировать информацией, успешно строить свои планы и программы поведения [5].

Большая психологическая энциклопедия дает несколько другое определение термина «образное мышление», опираясь на мыслительные процессы человека. «Образное мышление – это мышление в виде образов путем их создания, формирования, поддержки, передачи, оперирования, видоизменения с помощью мыслительных процессов. Входит как существенный компонент совсем без исключения во все виды человеческой деятельности. Реализуется с помощью механизма представления. Передает знание не об отдельных изолированных сторонах (свойствах) реальной действительности, а формирует целостную мысленную картину отдельного участка действительности» [4].

Учителю-предметнику, работающему на уроке с детьми, необходимо общее понимание вышеуказанного термина с позиции и педагогики и психологии. Образное мышление рассматривается практиками как процесс

познавательной деятельности, направленный на отражение существенных свойств объектов и сущности их структурной взаимосвязи.

Из предметов гуманитарного цикла литература является одним из важнейших блоков в системе образования. Освоение литературы как учебного предмета – важнейшее условие речевой и лингвистической грамотности обучающегося. Литературное образование способствует формированию его речевой культуры.

Школьный курс литературы как предмет гуманитарного цикла обладает мощным, ни с чем не сравнимым потенциалом, в своем содержании имеет средства, оказывающие познавательное и воспитывающее воздействие на развитие мышления, грамотной и богатой речи, а также на способность мыслить образно.

Литературное образование – это процесс, который включает следующие компоненты: учитель и обучающиеся как участники педагогического взаимодействия; содержание образовательных программ как объект изучения и совместная деятельность учителя и обучающегося через различные формы работы (чтение, анализ, исследовательская деятельность и др.).

Успех процесса литературного образования невозможен без переработки традиционного образовательного процесса, а именно его содержания, форм, методов обучения, приемов организации деятельности и т. д. Перечисленные компоненты должны быть направлены на становление личности учащихся. Этой проблемой занимались такие ученые, как Ш.А. Амонашвили, В.В.Серигов, И.С. Якиманская и др. Ученые отмечают необходимость осуществления эффективного взаимодействия в современных условиях современной школы.

Наглядные образы и представления для развития образного мышления играют ведущую роль. Для обучающихся пятых классов на уроках литературы важно попеременное использование наглядного примера и аналитических действий. Содержание каких-либо понятий предмета или явлений и обобщений определяется в свою очередь наглядно воспринимаемыми признаками.

В процессе анализа художественного текста основные детали воображения у детей пятых классов – это конкретность и наглядность. В школьном возрасте основным видом речевой деятельности является слушание, которое требует опоры на конкретный образ, картину. Затем все то, что слышит ребенок, он переводит в наглядный план, он строит индивидуальные живые образы и картины.

Необходимо обратиться к определению понятия «образ» в плане применения учителем при подготовке к уроку литературы.

«Образ – это обобщённое художественное восприятие действительности, облечённое в форму конкретного индивидуального явления (художественное изображение явлений или предметов окружающего мира через другое, более конкретное явление, путём их сравнения, уподобления)», – отмечено в словарной системе «Грамота.ру». Моделирование эффективного урока литературы без осознания учителем вышеназванного понятия и понимания

процесса развития образного мышления обучающихся на уроках литературы, будет невозможным.

Развитие образного мышления обучающихся на уроках литературы выделяется актуальной задачей в системе художественно-эстетического воспитания и выступает как одно из основных средств духовно- нравственного, культурного развития личности.

Проблемой развития образного мышления школьников является его неразвитость, которая препятствует пониманию смысла художественного произведения, а также не позволяет оценить мастерство писателя и, следовательно, снижает интерес ребенка к литературе и искусству вообще.

Образное мышление позволяет пробудить у ребенка интерес к предмету, а также лучшему усвоению знаний, поэтому одной из основных задач современного учителя должно стать его развитие на уроках. Урок литературы в системе уроков гуманитарного цикла должен стать наиболее плодотворным и эффективным для развития современного школьника.

Список литературы:

1. Абдулин О.А. Педагогика. – М., 1983.
2. Борисов В.Ю. Развитие художественно-образного мышления школьников 5 классов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – Вып.125.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1999.
4. Образное мышление [Электронный ресурс] // URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1070639> (дата обращения: 12.03.2016).
5. Педагогический терминологический словарь: мышление [Электронный ресурс] // URL: http://slovari.bibliofond.ru/pedagogical_dictionary_word/мышление/ (дата обращения: 12.03.2016).

CASE-STUDY КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СПОСОБЫ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ НА УРОКЕ ИСТОРИИ

Ашба А.З.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Цифанова И.В.

Вопрос о необходимости применения современных педагогических технологий в связи с переходом средней школы на ФГОС является далеко не новым для российской педагогической общественности. Среди вышедших за последние четыре года поурочных разработок учителей-предметников, учебно-методической и научной литературы, нет работ, которые оценивали бы эффективность применения методов в рамках конкретного школьного курса. В научной литературе последних лет поднимаются теоретические вопросы, раскрывающие содержание педагогических технологий, предлагаются их

классификации, описываются трудности реализации в образовательной деятельности.

Круг вопросов, касающихся характеристики интерактивных технологий на уроках истории достаточно широк. В их содержании можно выделить работы непосредственно анализирующие понятие инновационной технологии и методов, которые она в себя включает [3, С. 257]. Новым, перспективным направлением является определение степени эффективности такого метода, как case-study в процессе обучения истории учеников 5-9 классов.

В соответствии с широко распространенными в педагогике способами обучения – пассивным, активным и интерактивным обратимся к последнему более предметно.

Дословный перевод термина «интерактивный» обозначает взаимодействие (пер. с англ. «inter» – взаимный и «act» – действовать). Исходя из этого, под интерактивным обучением следует понимать процесс передачи знаний, построенный в режиме взаимодействия обучающегося с классом, отдельной группой и учителем.

Впервые интерактивные технологии нашли свое применение еще в первые годы советской власти под влиянием кардинальных реформ в историческом образовании. Однако длительное время оставались без должного внимания.

И только сегодня российская система образования рассмотрела необходимость применения данной технологии в школе. Как отмечают Е.А. Машура и Н.М. Семчук в своем исследовании, это определено задачами «стоящими перед современным образованием, требующим всестороннего рассмотрения различных подходов в обучении для повышения качества образовательного процесса. В определении решающих факторов при внедрении тех или иных методик в образовательный процесс большую роль играют задачи, поставленные перед системой образования на определенный период развития общества» [1, С. 79].

В рамках данной технологии возможно реализовать на уроках истории следующие методики: «мозговой штурм», круглый стол (диспуты, дискуссии), case-study (ситуационный анализ), деловые и ролевые игры, тренинги, мастер-классы, сократические диалоги и т.д.

В связи с этим предлагается рассмотреть эффективность применения такого метода интерактивных технологий как кейс-метод.

Применение анализируемого метода способствует реализации метапредметных результатов на уроке практически по любой теме. Осуществляя анализ конкретной исторической ситуации, обучающиеся могут проявить инициативу, почувствовать самостоятельность, что в итоге способствует повышению их самостоятельности и ответственности. О.В. Савинова подчеркивает широкий образовательный потенциал кейс-метода на уроках истории, позволяющий «иллюстрировать теоретические знания на материале реальных событий; стимулировать познавательную активность обучающихся; развивать необходимые компетенции и практические навыки».

Возможность моделирования учебного процесса самими обучающимися способствует развитию творческого потенциала и собственной жизненной позиции, что является составным элементом личностной компетенции выпускника.

Некоторые темы по истории до сих пор остаются дискуссионными, что также позволяет эффективно применять кейс-метод на уроках. На этапе определения истинности той или иной исторической точки зрения обучающиеся при помощи приема игрового проектирования или дискуссии смогут аргументированно отстаивать свою позицию. Достоинство кейс-методов заключается в том, что ответов на поставленный вопрос может быть несколько, а потому и вариантов решения проблемы может быть множество.

Целесообразно применение кейс-метода на различных этапах урока, будь то актуализация, первичное усвоение новых знаний, этапы закрепления или обобщения изученного исторического материала. Кейсы позволяют смотивировать обучающихся на углубленное самостоятельное освоение дополнительных знаний и навыков. Хорошо смоделированный кейс позволяет сфокусировать внимание на изучаемой теме урока или целого блока, вызвать не только интерес к героям кейса, но и возможность сопереживать им.

На уроках истории целесообразно формулировать проблемы, понятные обучающимся, включающие цитаты из исторических источников. Поскольку проникновение в определенный период истории эффективно в процессе обращения к источникам изучаемого периода.

Еще один фактор, влияющий на эффективность обучения истории при помощи кейс-метода – это установление психологического настроя класса к выполнению заданий такого вида и учет возрастных особенностей обучающихся. Учитель должен быть уверен в том, что ученики понимают и воспринимают казусную ситуацию. Если этого не будет, то использование кейса окажется не эффективным, так как после него у обучающихся не появятся знания и не разовьются определенные навыки и умения. Только правильное определение учителем возможностей и имеющегося багажа знаний обучающихся, способствует эффективному использованию кейса на определенном этапе занятия. Применение кейс-технологий на уроке истории требует определенного времени, учителю рекомендуется проводить его по определенному материалу, только после нескольких занятий.

Таким образом, применение метода ситуативного анализа на уроках истории, как составной единицы интерактивных технологий эффективно повышает уровень исторического образования среди обучающихся, способствует формированию личностных и коммуникативных компетентностей.

Список литературы:

1. Машура Е.А., Семчук Н.М. Классификация интерактивных методик обучения биологии // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 77-85.
2. Махотин Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология // Вестник РМАТ. – 2014. – №1. – С. 94-98.
3. Методика обучения истории / Под ред. В.В. Барабанова, Н.Н. Лазуковой. – М., 2014.
4. Савинова О.В. Использование кейсовой технологии в практике преподавания истории в образовательных учреждениях Тверской области [Электронный ресурс] // URL: <http://litterref.ru/ujgbewatypolpolotr.html> (дата обращения: 13.03.2016).
5. Сорокина Н.В. Кейс-стади как метод педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – №6. – Т.60. – С.7-11.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Григорян И.И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Цифанова И.В.

Переход к гражданскому обществу и правовому государству – это одно из многочисленных перспектив, которое выдвигает сегодня руководство РФ. Новые требования к системе образования, изложенные в издании целого ряда нормативно-правовых актов (ФЗ РФ №273 «Закон об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., Федеральный государственный образовательный стандарт и др.), свидетельствуют о возросшей необходимости формирования национального самосознания обучающихся методами и приемами современных технологий.

Попытки классификации и характеристики педагогических технологий предпринимали многие ученые, педагоги, методисты, психологи: Я.Н. Божович, С.Л. Рубинштейн, А.В. Леонов, Л.С. Выготский, Г.И. Щукина, Т.И. Шамова и др.

На сегодняшний день выделяют следующие педагогические технологии:

- развивающее обучение;
- проблемное обучение;
- коммуникативное обучение;
- проектная технология;
- игровые технологии;
- информативно-коммуникативные технологии;
- технология диалога культур;
- дидактическая многомерная технология;
- технология КСО [7, С. 207-252] .

В практике обучения и воспитания пока еще недостаточно востребован богатейший опыт применения игровых технологий.

Игровая технология характеризуется как целостное образование, которое охватывает определенную часть учебного процесса и объединено общим содержанием, сюжетом, персонажем. Игровой сюжет (спектакль, игра, деловое общение и т.д.) развивается на уроке параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, мотивировать учеников, качественнее осваивать ряд учебных элементов.

Все это вызывает необходимость обращения к научному осмыслению опыта применения игровых технологий на уроках истории.

Педагогическая игра, в отличие от игр вообще, обладает существенными признаками: наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего педагогического результата, четко сформированной учебно-познавательной деятельностью.

Педагог с учетом функций и существующей классификации игр имеет возможность определить место и роль игровой технологии в учебном процессе. Игровые технологии заключают в себе потенциал для достижения предметных, личностных и метапредметных результатов. Посредством игрового сюжета учителю легче сформировать субъектную позицию ребенка в отношении собственной деятельности на уроке и общения с другими учениками.

Преимущества педагогической игры на уроке выделяли в своих трудах выдающиеся педагоги А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. В качестве значимой функции игры на уроке А.С. Макаренко выделял проявление радости и задора учащимися. «Бодрый, целеустремленный, жизнерадостный игровой стиль детской жизни – непереносимое условие здорового развития отдельного ребенка и коллектива детей» [5, С. 296-305].

Следовательно, запас форм современного учителя истории должен меняться под влиянием усиливающейся роли личности учащегося в обучении, и к тому же модифицироваться в сторону интересных, игровых форм преподнесения учебного материала.

В результате чего, игру можно рассматривать как средство активизации психических процессов учеников, включенности их в учебный процесс, как средство коррекции и адаптации к жизненным условиям. Эмоции, которые возникают у обучающихся в процессе реализации сюжета педагогической игры, способствуют более качественному освоению материала и длительному сохранению в памяти. Творческая и импровизационная деятельность учеников на уроке способствует реализации чувства сопричастности к событиям изучаемой эпохи или историческим личностям.

Игровой технологии, впрочем, как и любой другой технологии свойственны конкретные методы и приемы учебной деятельности. Структура урока также подчинена выбору технологии.

После актуализирующего блока ученики осуществляют целеполагание, в дальнейшем придерживаясь заранее озвученных учителем правил педагогической игры, реализуют достижение цели и проводят рефлексию.

Технология игровых конфигураций преподавания нацелена на то, чтобы научить обучающегося понимать мотивы личного обучения, собственного поведения в игре и в жизни, т.е. определять цели и программы своей самостоятельной работы и предугадать её ближайшие итоги.

Короткова М.В. выделяет следующие задачи, которые решаются с помощью игровых технологий на уроках истории:

1. образовательные: способствовать прочному усвоению учащимися учебного материала, расширению кругозора учащихся через использование дополнительных исторических источников;

2. развивающие: развивать у учащихся творческое мышление; способствовать практическому применению умений и навыков, полученных на уроке;

3. воспитательные: воспитывать нравственные взгляды и убеждения; вырабатывать историческое самосознание – осознанную сопричастность к прошлым событиям; способствовать воспитанию саморазвивающейся и самореализующейся личности [2, С. 301-306].

Таким образом, в процессе учебной игры обучающиеся накапливают навык работы, приближенной к реальной. В этом состоит главная значимость игры. Она может дать шанс учиться на своем опыте. Применение игр в учебном процессе дает возможность: сформировывать свойства активного соучастника игрового процесса, учиться находить и принимать решения; совершенствовать возможности, которые не могут быть обнаружены в других условиях и ситуациях; учиться соревноваться, приспосабливаться в модифицирующихся условиях, установленных игрой; учиться контактировать с другими участниками.

Игра формирует специальные требования, которые формируют творческий процесс у обучающихся. Смысл данных требований заключается в том, что ученики находятся в одинаковых условиях, общаются на равных, у них пропадает волнение и страх, появляется ощущение уверенности в том, что «я тоже могу».

Таким образом, в процессе игры обучающийся может открыть в себе новые возможности, таланты, которые скрывались в нем. Учебная игра воспитывает у обучающихся познавательные универсальные учебные действия. Получение знаний в игровой форме – это нечто новое и интересное. Проводя урок в игровой форме, учитель не только мотивирует и прививает интерес к учебе, но и создает благоприятную атмосферу для сплочения класса, повышения уровня интереса друг к другу и взаимоуважения, помощи своей команде и товарищу.

Список литературы:

1. Арапова Г.З. Игровое обучение на уроках истории и обществознания. // Преподавание истории в школе. – 2014. – №2.
2. Газман О.С. Роль игры в формировании личности школьника. – М., 2012.
3. Короткова М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. – М., 2001.
4. Мандель Б.Р. Технологии педагогического мастерства. – М., 2015.
5. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Соч.: В 8 т. Т.4.– М., 1978.
6. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М., 2006.

Раздел 10. Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОРНЫХ СХЕМ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Груднева С.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Соломатина Г.Н.

Умственной отсталостью в литературе принято называть приобретённую или врождённую в раннем возрасте задержку развития мышления, или же неполное развитие психики, которое проявляется в нарушении интеллекта. Как правило, умственная отсталость обуславливается нарушением мозговых структур. Задержка интеллектуального развития проявляется в первую очередь в отношении мыслительных операций, также в отношении волевых, эмоциональных, речевых и моторных процессов. Специфическое психическое развитие ведет к социальной дезадаптации [1].

Современный этап развития образования характеризуется усилением внимания к проблеме обучения детей с нарушениями интеллекта в связи с увеличением числа детей этой категории. Более актуальной становится и проблема преодоления и предупреждения школьной дезадаптации у данной категории детей. Характерной особенностью школьной дезадаптации является низкая успеваемость, трудности взаимоотношений с окружающими, несоблюдение социальных норм поведения. Однако социально-экономические и геополитические изменения в обществе обуславливают формирование социально-адаптированной личности с активной жизненной позицией, способной к эффективному решению различных жизненных проблем [3].

При нормальном развитии речь ребенка формируется к концу дошкольного возраста. У детей с легкой умственной недостаточностью процесс развития речи существенно отличается от детей с нормальным онтогенезом. Отставание в развитии речевых актов начинает проявляться уже в младенчестве и продолжает накапливаться в раннем детстве. Поэтому к началу раннего возраста у детей оказываются несформированными все предпосылки к усвоению речи: предметно-манипулятивная деятельность, интерес к окружающим ребенка предметам, эмоционально-волевые качества, определяющие становление эмоционально-положительного общения со взрослыми. Также нарушается своевременное формирование фонематического слуха, артикуляционного аппарата. В связи с этим у многих детей с нарушениями интеллекта начальный детский лексикон начинает формироваться только к среднему дошкольному возрасту [2].

Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения вследствие нарушения мышления и речевой патологии, создает значительные трудности для общего развития ребенка, так как он своевременно не овладел основными умственными операциями и навыками в дошкольном возрасте. В дальнейшем это приводит к тому, что учащийся не справляется с возрастающим объемом знаний в начальных классах. Вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах в средних и старших классах он выпадает из процесса обучения [5].

Неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом является связная речь, обеспечивающая обмен информацией между людьми, непосредственно процесс взаимодействия людей. Поэтому проблема формирования связной речи актуальна при обучении детей как с нормальным, так и с патологическим развитием. У детей с умственной отсталостью без специального обучения речь не формируется. Спонтанное развитие связной речи (диалогической формы) возможно только при легкой степени умственной патологии. Достаточно большое количество детей с интеллектуальной недостаточностью неспособны спонтанно овладеть речью вследствие специфики развития мышления. У данной группы детей недоразвиты высшие формы познавательной деятельности, выявлено нарушение формирования отвлеченных понятий, отмечена конкретность и поверхностность мышления, темповое нарушение развития речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы. Патология речи снижает успеваемость в школе и зачастую является причиной школьной дезадаптации [6].

Нарушения формирования (отсутствие или недоразвитие) связной речи наблюдается у всех детей с интеллектуальными нарушениями, что отрицательно сказывается на их общем психическом, физическом и социальном развитии, затрудняет процесс обучения. Своевременное формирование связной речи в процессе целенаправленного обучения способствует логике построения высказываний, развитию мыслительных операций, что позволяет детям усваивать школьную программу, правда в замедленном темпе. Развитие связной речи способствует нормализации межличностного общения и социальной адаптации учеников специальной (коррекционной) школы.

Учитывая специфику речевого и интеллектуального развития детей с легкой степенью умственной отсталости, коррекционно-развивающая работа логопеда должна быть направлена на использование дополнительных наглядных опор, на включение всех анализаторных систем. В качестве дополнительных наглядных стимулов рекомендуется использование зрительных опорных схем. Использование наглядного материала позволяет сделать процесс обучения разнообразным и интересным, что способствует формированию в сознании ребенка образов предметов, синтаксических конструкций, физиологических образов звука. Особо эффективно применение наглядных зрительных опорных схем в логопедической работе при устранении артикуляторно-фонематической, артикуляторно-фонетической дислалии, дизартрии, ринолалии, то есть в случаях, когда нарушено двигательное звено

речевого акта, определяющее специфику формирования артикуляционной базы произношения.

Мышление детей с легкой умственной отсталостью младшего школьного возраста преимущественно наглядно-образное, и, следовательно, наиболее логично использование схемы ориентировочной основы действий в наглядном плане в этом возрасте [4].

Правильная четкая схема становится ориентировочной основой действий ребенка, во многом определяет качество полученного навыка. Схема должна быть полной, в ней правильно указывается цель, система ориентиров, последовательность выполнения действий, отмечается возможность контроля. Зрительные опоры могут широко использоваться на всех этапах коррекционной работы. Опорные схемы заметно упрощают задания, делают высказывания детей четкими, связными и последовательными.

Список литературы:

1. Бухановский А.О., Кутявин Ю.А., Литвак М.Е. Общая психопатология. – Ростов-на-Дону, 1998.
2. Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы: Сб. науч. тр. / Под ред. В.Г.Петровой. – М., 1980.
3. Лебединская К.С. Отбор детей во вспомогательную школу: Пособие для учителя / Сост. Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. – М., 1983.
4. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М., 1979.
5. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. – М., 1963.
6. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М., 1977.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Лисер В.Б.

*филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводске*
Научный руководитель: ст. преп. Захарова В.Б.

Модернизация образования подразумевает под собой воплощение в жизнь личностно-ориентированного подхода к дошкольнику. На данный момент наблюдается повышение числа детей с нарушениями в состоянии здоровья. Внедрение новейших ФГОС ДО базируется на принципах совместного взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья и их ровесниками, не имеющими физических отклонений. Такой подход учитывает положения Декларации ООН о правах ребенка и Конституции РФ, которая гарантирует всем детям право на обязательное и бесплатное образование. Построение адекватной современным условиям системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, является потребностью специального образования в России.

Специфика социокультурной ситуации предполагает новый взгляд на обеспечение образования дошкольников, что выдвигает необходимость разработки новейших педагогических технологий, способствующих психическому и физическому развитию детей. Такую возможность обеспечивает коррекционно–развивающая оздоровительная работа в области физической культуры, способствующая реализации задач сбережения и поддержания здоровья малышей [2, С. 124].

Перед специалистами, работающими в дошкольных учреждениях, встает задача овладения спецификой методики организации занятий физическими упражнениями, решающими задачи, направленными на оздоровление и коррекцию, отличной от методики, разработанной для здоровых детей. Эффективному осуществлению физкультурно-оздоровительной работы, организуемой дошкольным учреждением, способствует учет специалистами индивидуальных особенностей детей.

Академик И.П. Павлов большое значение уделял занятиям физическими упражнениями, считая их «источником мышечной радости». Современная технология физического образования служит средством развития физических качеств, совершенствования двигательных возможностей. Поэтому, проводимая в дошкольной организации оздоровительная работа должна способствовать не только укреплению иммунной системы, но и содействовать возможностям компенсации двигательных нарушений, корректировать моторику у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, способствовать успешной адаптации детей в коллективе сверстников [3, С. 215].

Физкультурная работа в дошкольных учреждениях для детей с отклонениями в физическом развитии имеет собственную специфику обучения.

Ключевыми задачами физкультурно-оздоровительной работы с детьми с ОВЗ считается организация психологически комфортной атмосферы, специфика организации занятий по отработке техники движений, совершенствованию двигательных способностей, а также воспитание позитивного отношения к стремлению вести здоровый образ жизни.

Специалисты, работающие с данной категорией детей, строят свою работу согласно особенностям заболевания. Большое значение имеет и создание особых условий для достижения эффективных результатов. Такими условиями являются:

- регулярный медицинский контроль и профилактика заболеваемости;
- применение в педагогическом процессе современных оздоровительных технологий;
- овладение всеми сотрудниками технологиями оздоровления и приемами коррекционного воздействия на совершенствование двигательных функций дошкольников с ОВЗ.

Группа дошкольников с ОВЗ разнообразна, в неё входят дети, имеющие специфические нарушения развития. Выделяются следующие категории детей с нарушениями развития:

- категория детей с нарушениями слуха из-за поражения слухового анализатора;
- дети с нарушениями зрения;
- дети с тяжёлыми нарушениями речи;
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- дети с задержкой психического развития, с замедленным темпом формирования высших психических функций;
- дети с нарушениями интеллектуального развития, что способствует нарушению высших познавательных процессов;
- дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы (дети с ранним детским аутизмом);
- дети со сложными комплексными нарушениями развития, у которых сочетаются два и более первичных нарушения.

Таким образом, в современном дошкольном учреждении могут обучаться дети с нормальным ходом психического развития и имеющие различные нарушения. Учитывая это положение, в работе с дошкольниками необходимо обеспечение реализации индивидуально-дифференцированного подхода.

Работа с детьми предполагает использование разнообразных методов: наглядных, словесных, практических. Для детей, имеющих нарушения, внешняя среда является основным источником получения сигналов для формирования личного опыта и получения новых знаний. Утомление у таких детей наступает быстрее и в большинстве случаев им сложно усваивать инструкции педагога в словесной форме. Оптимизации обучения детей с ОВЗ способствует сочетание словесной инструкции с применением наглядных методов, а так же использование приемов тактильно – мышечной наглядности, обеспечивающих практическую помощь в выполнении действия совместно с воспитателем.

Также могут использоваться специально созданные дидактические материалы, учебные пособия, технические средства обучения. Индивидуальный подход не исключает возможности предоставления услуг помощника, оказывающего востребованную техническую поддержку.

Специфическими особенностями детей с ОВЗ являются неразвитость общей моторики, напряженность мышц, скованность движений, затруднения ориентировки в пространстве, нарушения координации, замедленность выполнения движений. У таких детей возникают сложности в овладении навыками основных движений, заметное отставание от нормально развивающихся сверстников в развитии физических качеств.

Важнейшей составляющей эффективной физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками с ОВЗ является обеспечение эмоциональной насыщенности занятий. Создание положительной атмосферы повышает заинтересованность, оказывает позитивное влияние на двигательную активность всех детей с ОВЗ. Для дошкольников с ОВЗ следует разрабатывать и проводить физкультурные занятия в игровой и сюжетной форме, способствующие поддержанию эмоционально насыщенной атмосферы, подыскивать легкодоступные им двигательные действия и упражнения [1, С. 5].

Главный фактор в применении оздоровительных технологий – это учет объема и уровня сложности упражнений, в целях предупреждения переутомления. Формирование двигательной координации, коррекция неправильных поз, выработка статической выносливости, упорядочение темпа движений, развитие быстроты реакции на слова педагога, невозможно без построения специальной системы занятий, которые включают в себя чередование интенсивной деятельности с релаксационными упражнениями. При выполнении сложных двигательных заданий, каждому воспитаннику должно выделяться время для небольшого отдыха.

Психолого-педагогическая работа с родителями является немаловажным компонентом физкультурно-оздоровительной работы.

При такой работе родители выступают как полноценные участники педагогического процесса в качестве ассистента воспитателя. Данная работа строится на основании того, что семья это первый институт социализации ребенка, в котором он не только получает полноценные условия для проживания, получает знания об окружающем мире, знакомится с нормами предъявляемыми обществом, но способствует формированию ребенка представления о себе и его месте в обществе, как социально значимой единице. Таким образом, следует, что для родителей ребенка с ограниченными возможностями основным направлением в воспитании является психологическая помощь в процессе освоения общественных норм, и становлении его как компетентного человека, способного применять различные средства, способствующие формированию чувства собственного достоинства и умения достигать значимого общественного положения. Во время взаимодействия с родителями, педагоги замечают существенные проблемы. Отмечается, что родители оказывают гиперопеку детям с ограниченными возможностями, тем самым снижая его социальную активность. Так же наблюдаются семьи с явным отвержением нездорового ребенка, из-за психологической неготовности нести за него ответственность и тратить огромное количество времени и денежных средств для его реабилитации. Всё это оказывает непосредственное влияние на его психическое здоровье дошкольника и его модель поведения с окружающими людьми.

Основным методом работы воспитателя с родителями является консультирование, которое состоит из 3-х этапов. На первом этапе преподаватель организует благоприятную обстановку для установления доброжелательного, открытого и доверительного контакта. Второй этап строится с учетом индивидуальных особенностей ребенка. На этом этапе родителям предлагается непосредственное включение родителей в общественную жизнь ребенка. Не только в плане физического оздоровления, но и духовного развития с помощью интегрированных занятий. Ярким примером является совместная подготовка спектакля, с его участием, пошив костюмов, спортивные развлечения, артикуляционная гимнастика. Данная совместная работа способствует лучшему усвоению пройденного материала ребенком. Позволит в дальнейшем мотивировать его интерес к занятиям, повысит уровень психического и речевого развития ребенка.

Организуя работу с родителями детей с ОВЗ необходимо руководствоваться определенными правилами:

1. Не вести дискуссии о способах лечения.
2. Убеждать в необходимости комплексного подхода.
3. Делать акцент на успехах дошкольника.
4. Сообща рассматривать перспективы социализации.
5. Обучать взрослых способам работы с детьми с ОВЗ.
6. Учить безусловному принятию своего ребенка.

Особого внимания заслуживает и работа с родителями детей, не имеющих отклонений, для создания комфортной обстановки в группе. Она основана на акцентировании внимания на следующих особенностях:

- индивидуальных отличий в проявлении возможностей воспитанников;
- значимости владения навыками для установления контакта с разными людьми, для успешной социализации детей;
- преподавание родителям основ воспитания в ребенке сопереживания и сочувствия по отношению к детям, имеющим особенности, к членам его семьи и другим людям.

Таким образом, важным компонентом успешного включения ребенка с ОВЗ в среду здоровых ровесников и решение задач физкультурно-оздоровительной работы является подготовка преподавателей к интегративному процессу с использованием новых технологий, а также использование программ для увеличения родительской компетентности. Подобная деятельность будет достаточно содействовать сохранению эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, укреплению физического здоровья, развитию личностного роста, формированию духовного, интеллектуального становления дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы:

1. Сочеванова Е.А. Вариативность содержания региональной программы по физической культуре дошкольников (на примере Санкт-Петербурга): Дис. канд. пед. наук. – СПб., 2006.
2. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка.– М., 2001.
3. Филиппова С.О. Физическое воспитание и развитие дошкольников. – М., 2007.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО СТАТУСА ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Некрасова А.Е.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ставрополь*

Научный руководитель: д. биол. н., проф. Тинькова Е.Л.

Семья была и остается базовым элементом для развития ребёнка. Заложенные в детстве жизненные ценности в будущем играют ведущую роль в

успешности индивида на протяжении всей его социальной и личной жизни. При этом семья формирует основы психического здоровья и психосоматической устойчивости ребёнка [2, С. 37].

Как известно, удовлетворение базовых потребностей человека (потребность в еде, питье, любви и т.д.), особенно у детей связано с семьей и семейным укладом. В настоящее время актуализируются многие проблемы, связанные с семейными ценностями и вообще с понятием «семья» как единицей общественной и частной жизни человека. Современные семьи претерпели значительные изменения, которые связаны с экономическими факторами, изменением социальной роли семьи, смещением ценностных ориентаций индивида. Все эти факторы стали основанием для уменьшения размера семьи и количества детей, значимости старших сиблингов. Значение и влияние старших членов семьи на действия и поведение детей перестало быть безоговорочным. Однако самая большая проблема связана с увеличением количества разводов. Они являются сильнейшим стрессом не только для родителей, но и для детей. В качестве результата таких потрясений у детей возникают различные психосоматические расстройства с более или менее яркой интенсивностью и длительностью проявлений. Наиболее часто встречаемые из них это вегетативные нарушения, проявляющиеся головной болью, аллергическими реакциями и др.

Необходимо отметить, что, к сожалению, полная семья далеко не всегда выступает гарантом психического и физического благополучия ребёнка. Так, по мнению специалистов Н.Н. Башкировой, И.Ф. Дементьева воспитательные успехи, психологическая устойчивость ребенка и удовлетворение всех его базовых потребностей, в первую очередь связаны с эмпатией, вниманием и любовью родителей, а не только с наличием обоих родителей.

В п. 3 Указа Президента РФ от 14 мая 1996 г. № 712 «Об основных направлениях государственной семейной политики» используются понятия простой, сложной и неполной семьи [4].

Простая семья состоит из супругов с детьми или без них. Сложная – из двух или более супружеских пар (когда супруги проживают с родителями). Неполная семья в большинстве представляет собой семьи одиноких матерей, разведенных женщин и вдов с детьми, в которых один, реже два ребенка. Однако семья с одним родителем – это основной, но не единственный тип неполной семьи. Существуют и такие неполные семьи, в которых дети проживают вообще без обоих родителей у дедушек, бабушек и других родственников. Последняя ситуация по своей отрицательной силе значительно выше неполной семьи, где ребёнка воспитывает один родитель.

Ряд специалистов, занимающихся данной проблемой, например, С. Строкач, В.А. Сысенко, указывают на то, что даже при наличии такого сильного травмирующего фактора как развод или трагическая потеря одного из родителей, полноценное развитие ребенка зависит от целого ряда факторов, главный из которых – отношение оставшегося рядом родителя (родителей, если после развода ребёнок продолжает полноценно взаимодействовать с обоими) к ребенку после случившегося [3, С. 20].

В.С. Мухина, ведущий отечественный психолог, указывает на то, что у детей воспитываемых одной матерью, отмечается повышенная впечатлительность. Они очень болезненно реагируют на тон голоса, обращённого к ним. Многие дети проявляют гиперчувствительность и могут отмечать минимальные изменения в настроении матери, особенно сильно реагируют на ее слезы. Также возможно серьёзное расстройство сна у таких детей, в виде часто прерывающегося ночного сна с кошмарами или длительной бессонницей. Такой сон не дает возможности отдыха нервной системе. После пробуждения у детей может отмечаться головная боль, вялость, раздражительность, отказ от приема пищи, различные вегетативные реакции.

В этой связи важным фактором стабилизации психоэмоционального состояния ребенка является сохранение спокойной домашней обстановки. Поэтому взрослым, воспитывающим эмоционально лабильного ребёнка, рекомендуется все вопросы, связанные с его здоровьем, обсуждать вне его присутствия и при необходимости подключать к работе с ребёнком специалистов (неврологов и психологов).

С целью снижения стрессорного эффекта после развода родителей целесообразно, с точки зрения С.В. Антоновой расширять кругозор ребенка через совместные путешествия, посещение с ним музеев, выставок и т.д., что позволит повысить его интеллектуальные способности, а также снизить влияние негативного психоэмоционального воздействия развода родителей [1, С. 35].

Многие специалисты отмечают (О.Е. Буланова, В.Г. Кобозева, Л.И. Акатов), что тормозящим фактором в развитии психологической и социальной адаптации ребёнка играет страх, а в неполных семьях этот страх может стать тотальным и соединить страхи матери (отца) и ребенка. Это осложняет взаимодействие внутри семьи и снижает качество жизни её членов.

Чтобы не возникало таких проблем, в семье доброе отношение должно гармонично сочетаться с требовательностью к ребенку. Очень важно, чтобы ребенок не боялся, не стеснялся себя (того, что у него только один родитель), чтобы у него формировалось правильное отношение к своим возможностям и окружающей действительности. Мать (отец) играют в этом главную роль, именно у них ребенок будет заимствовать представление о себе, и здесь возможно два варианта развития событий: либо ребенок будет считать себя ни на что не способным, либо, наоборот, человеком, который может достичь успехов. У ребенка должно быть сформировано понимание того, что у него много индивидуальных положительных качеств и достоинств, которые нужно развивать. Такой ребенок будет лишен эгоцентризма, он станет с удовольствием выполнять ту работу, которую может, будет радоваться своим достижениям. Это позволит ему вести полную впечатлений и положительных эмоций жизнь.

Список литературы:

1. Антонова С.В. Как сохранить ребенка после развода. Между двух огней. – М., 2000.
2. Кевля Ф.И. Семья и развитие личности ребенка // Семья в России – М., 1997. – С. 78 –90.

3. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – СПб., 1989.
4. Указ Президента РФ от 14 мая 1996 г. №712 «Об основных направлениях государственной семейной политики». – С. 3-4.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К КОНФЛИКТАМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Машкина В.А.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт г. Ставрополь*

Научный руководитель: к. пед. н., доц. *Мельникова М.И.*

Одной из актуальных проблем современной социокультурной ситуации является нарастание негативных тенденций в становлении личности подрастающего поколения. Не может не беспокоить прогрессирующий рост различных эмоциональных и поведенческих расстройств в детской популяции. Речь идет, с одной стороны, о возрастании агрессии, повышенной конфликтности среди детей и подростков, а с другой, – о проявлении безразличия к случаям жестоких расправ одних детей по отношению к другим. Также стоит отметить тот факт, что современные дети включены в агрессивное виртуальное пространство, где средствами масс-медиа и интернет-ресурсов транслируются жестокие сцены насилия людей по отношению друг к другу, а компьютерные игры побуждают и самого ребенка становиться активным участником преследований виртуальных жертв и расправ над ними.

В этой связи научный интерес представляет проблема становления внутренних детерминант и психологических механизмов, влияющих на эмоционально-волевую регуляцию своего поведения в ситуациях конфликта у детей с различными вариантами дизонтогенеза (Л.С. Выготский, Н.Л. Белопольская, В.В. Лебединский, У.В. Ульenkova). К таким детерминантам чаще всего относят: осознанные представления о должном, морально-этическом и нравственном поведении, как со сверстниками, так и с взрослыми; наличие сформированных эталонов и моделей социального взаимодействия, понимание последствий своих агрессивных действий и поступков (Н.Л. Белопольская, У.В. Ульenkova и др.) [4; 5].

Одним из наиболее распространенных вариантов дизонтогенеза является задержанное психическое развитие. По данным многих отечественных психологов и педагогов, количество детей с различными формами ЗПР составляет от 20 до 40 % в общей детской выборке. Задержанное психическое развитие классифицируется в зарубежной психолого-педагогической литературе как вариант дизонтогенеза, обусловленный минимальными мозговыми дисфункциями или как категория детей с трудностями обучения. Термин ЗПР применяется по отношению к ребенку, не имеющего нарушений зрения или слуха, а также речи и мышления, не являющемуся умственно отсталым (В.И. Лубовский, Л.И. Переслени) [4; 5]. Его специфическими особенностями являются: низкая умственная работоспособность, преобладание

игровых интересов, инфантильность, несформированность произвольных форм поведения к началу школьного обучения. Все перечисленные особенности негативным образом сказываются в общении детей с ЗПР, препятствуют нормальным межличностным взаимодействиям, социальной адаптации, делают их особенно уязвимыми к противодействию стрессовым ситуациям и ситуациям конфликта.

Межличностные взаимодействия и возникающие в них взаимоотношения рассматриваются как переживаемые индивидом взаимосвязи между людьми, которые объективно проявляются в характере и способах взаимных влияний людей друг на друга (А.А. Бодалев) [3, С. 6]. В процессе межличностных отношений формируются базовые личностные черты, система установок, ценностных ориентаций, ожиданий и правил поведения. Восприятие людьми друг друга помогает индивиду построить свой собственный образ «Я». Межличностные отношения начинают активно складываться в дошкольном возрасте. Главный смысл совместной деятельности и общения ребенка с взрослыми и сверстниками состоит в познании ребенком окружающей действительности и овладении «детской субкультурой», в присвоении общественной сущности человека (А.А. Бодалев, Н.Е. Веракса, А.К. Веракса, М.А. Репина, В.С. Мухина) [3]. По данным возрастных психологов (Я.Л. Коломинский, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин, Л. Эрон) в дошкольном возрасте складываются сценарии межличностных отношений, включая и конфликтные взаимодействия [3]. В этой связи представляет интерес изучение системы представлений детей дошкольного возраста с ЗПР о причинах конфликтов между людьми, оценок поведения людей в конфликтах, правилах поведения, способах устранения конфликтов.

В отечественной психологической литературе к исследованию проблемы психологических механизмов саморегуляции в условиях конфликтного взаимодействия у дошкольников с ЗПР обращались Н.Л. Белопольская, У.В. Ульенкова и др. [1; 4; 5]. Ими отмечалось, что личность ребенка с ЗПР формируется как целостное образование в процессе его взаимоотношений с окружающими. Но имеющиеся у этих детей первичные нарушения препятствуют формированию позитивных отношений с окружающими, мешают ребенку полноценно участвовать в совместной игровой и познавательной деятельности с другими детьми. Все это в свою очередь отрицательно сказывается и на формировании познавательных процессов.

Анализ литературы по проблеме взаимоотношений детей с ЗПР в условиях конфликтных ситуаций показал недостаточную степень ее изученности, что и определило постановку цели данного исследования – изучение отношения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к конфликтным ситуациям.

Психодиагностический инструментарий. Для изучения понимания детьми норм социального взаимодействия, возможности встать на позицию того или иного участника конфликта использовались следующие психодиагностические методики: наблюдение за поведением в игровой и

бытовой видах деятельности; изучение медицинской документации и результатов обследования детей; методика «Картинки» (Р.Р. Калинин); экспертная оценка; качественный и количественный анализ полученных первичных данных. Исследование проводилось на базе МБОУ д/с № 70 г. Ставрополя. Всего в исследовании участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В ходе основного эксперимента детям индивидуально предъявлялись 5 сюжетных картинок (методика Р.Р. Калинина), отражающих сцены конфликтного взаимодействия: 1) «Ссора между двумя мальчиками»; 2) «Мальчик взял без спроса игрушку у девочки»; 3) «Мама ругает девочку»; 4) «Ссора между родителями»; 5) «Мальчик забрал у девочки карандаш». Каждый ребенок должен был оценить отображенную на картинке конфликтную ситуацию и ответить на следующие вопросы: какие чувства у него вызвала эта сцена; кто из участников не прав; чтобы он сделал, оказавшись в похожей ситуации; правильно ли поступил человек, который обидел другого человека.

Ответы ребенка оценивались пятью экспертами: дефектологом, воспитателем, студентами-психологами, проходящими педпрактику на базе образовательного учреждения. После чего оценки экспертов суммировались, и каждому ребенку проставлялся итоговый балл, позволяющий оценить его отношение к конфликту и уровень конфликтности по следующим критериям: степень осознанности, понимание смысла происходящего конфликта, умение использовать социальные нормы при оценке поведения участников, степень сопричастности к пострадавшему лицу.

Результаты исследования. 1) к низкому уровню конфликтности были отнесены 3 детей (30%). Они получили наименьший балл по критерию уровень конфликтности – 4 балла. Эти дети характеризовались воспитателем и дефектологом как не конфликтные, спокойные, стремящиеся поддерживать нормальные отношения в группе, легко идущие на контакт. В протоколах наблюдения за этими детьми в различных видах деятельности отмечалось: они стремились разрешать конфликтные ситуации; пытались успокаивать других детей в случае споров и противостояний; предлагали им альтернативные варианты; их эмоциональный фон характеризовался как положительный.

2) к среднему уровню конфликтности были отнесены 2 детей (20%), среднее значение по тесту – 6-7 баллов. В бытовых вопросах (питание, сон, свободная деятельность) они не проявляли агрессии; легко шли на контакт; вели себя в целом активно. Но в процессе совместных игр у них возникали конфликты из-за выбора роли или нарушения правил игры. Эти дети не проявляли физическую агрессию, в случае возникновения конфликтной ситуации делали попытки разрешить ее самостоятельно, либо обращались за помощью к взрослому. При оценке сюжетных картинок они давали констатирующие высказывания по типу: «Это – плохой мальчик, он обидел девочку»; «Девочка – хорошая, а мама ее ругает». У этих детей эмпатия проявлялась ситуативно, эмоциональный фон – не устойчивый.

3) к высокому уровню конфликтного поведения были отнесены 5 детей (50%), среднее значение в оценках экспертов – 8-9 баллов. Эти дети характеризовались воспитателем и дефектологом, как дети, не принимаемые другими детьми. В процессе взаимодействия со сверстниками они сами не редко провоцировали конфликты, применяли физическую агрессию, разрушали игру или намеренно нарушали ее правила, отнимая игрушки, конфликтуя по поводу распределения ролей в игре.

Выводы: анализ результатов показал, что у изучаемой нами группы детей с ЗПР преобладает высокий уровень конфликтности (50%), для них характерна низкая осознанность социальных норм и своего собственного поведения, они проявляют эмоциональную бесчувственность к переживаниям других детей, в их оценках конфликтных взаимодействий других людей преобладали информативно-констатирующие высказывания. Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о необходимости планомерной и систематической работы с этой категорией детей.

Список литературы:

1. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе. – М., 2006.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1995.
3. Мухина В.С. Детская психология. – М., 2001.
4. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева. – М., 2005.
5. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Нижний Новгород, 1994.

СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫЕ ДЕТИ. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Федосеева М.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ставрополе*

Научный руководитель: д. биол. н., доц. Тинькова Е.Л.

Как известно ВОЗ определяет здоровье как комплекс физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней [3]. Однако приходится констатировать, что в современном мире на фоне ухудшения экологической ситуации, несоблюдения культуры питания, увеличения гиподинамии и других негативных факторов неуклонно растёт количество людей, страдающих различными хроническими заболеваниями. Особую тревогу в этой связи вызывает рост заболеваемости у детей.

Если у ребенка в связи с различными внешними или внутренними факторами происходят нарушения той или иной функции организма, то их организм становится ослабленным и восприимчивым к неблагоприятным окружающим экологическим и социально-экономическим условиям. Таких детей называют соматически ослабленными.

Существует ряд симптомов, объединяющих всех ослабленных детей в одну группу, независимо от причины болезни. К таким симптомам относят: повышенная истощаемость и усталость, из-за этого постоянная раздражительность, плохое настроение, плаксивость, эмоциональная неустойчивость, быстрая смена настроения без особой причины. Дети начинают резко реагировать на смену освещения или резкие звуковые колебания. Эти симптомы мешают детям сосредотачиваться на какой-либо работе, как физической, так и умственной.

Также у соматически ослабленных детей отмечаются вегетативные нарушения, на фоне эмоциональных нарушений в связи с болезнью, например: головные боли, колебания артериального давления, повышенная потливость и другие. У детей могут отмечаться нарушения аппетита, сна и даже расстройства каких-либо отдельных органов или даже систем органов.

Ослабленные дети, часто имеют трудности в общении с коллективом сверстников или взрослых, поскольку нарушения организма могут также повлиять на эмоциональную и поведенческую составляющую ребенка. Он может быть слишком агрессивным и совершать асоциальные поступки или наоборот, постоянно чувствовать тревогу и свою незащищенность в обществе.

Соматически ослабленные дети, также как и полностью здоровые дети подвержены стрессовым ситуациям, и в связи с этим им необходимо уметь адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Поэтому, родители и педагоги должны учитывать особенности здоровья и состояния психики этих детей, помогать им адаптироваться.

Поскольку соматические заболевания, являются одной из самых значимых причин нарушения психофизического состояния ребенка, после органических повреждений мозга. Детям с такими заболеваниями, сложно адаптироваться к новым условиям, например поступление в дошкольное образовательное учреждение, это событие требует от ребенка психологического напряжения и без необходимой подготовки к возможным переменам может привести к развитию ответных реакций дезадаптации. Поскольку с физиологической точки зрения, адаптация – это перестройка внутреннего динамического стереотипа в зависимости от изменения внешних условий. Соответственно, поэтому процессы адаптации у детей с ослабленными функциями организма, будут протекать иначе и сложнее, чем у здоровых детей.

При адаптации к новым условиям (в частности социальным), дети с ослабленным организмом делятся на тех, которые кратковременно выражают негативную, отрицательную реакцию на изменение окружения, и на тех, которые в последствии имеют стойкие и длительные нарушения поведения. Насколько тяжелы будут последствия, возможно, определять по множеству факторов каждого конкретного ребенка. Основным видом поддержки детей с соматическими проблемами, по мнению О.С. Газман, является педагогическая служба сопровождения, она способствует скорейшей адаптации детей к новым условиям. Эта идея была выдвинута автором в 1988 году и является актуальной по сегодняшний день [1].

Но необходимо понимать, что служба сопровождения не может полностью устранить некоторые негативные факторы в болезни ребенка, а может только скорректировать их. Например, уровень развития ребенка или его состояние здоровья, может быть максимально скорректированы, но не могут быть полностью устранены, также это относится к нарушенным социальным и биологическим факторам, например осложнения при родах и беременности, или неблагоприятные условия в семье, эмоциональная депривация и тому подобное.

Факторы, которые может и должна полностью корректировать служба спасения: нормальный, комфортный для всех детей психологический климат в учреждении, поддержание и развитие у них адаптационных возможностей, правильное питание, физические нагрузки, построение правильного общения с окружающими. Но даже эти факторы сопроводительная служба должна корректировать постепенно, находя индивидуальный подход к каждому ребенку, в зависимости от структуры его дефекта.

Особое внимание при работе с соматически ослабленными детьми уделяется тому, что необходимо давать каждому ребенку соответствующую его возможностям нагрузку, как в физическом плане, так и в интеллектуальном. Например, не следует принуждать ребенка к выполнению конкретных заданий, если он этого не хочет, но и в тоже время обязательно, хоть и постепенно приучать его к посещению обязательных занятий по развитию речи, физической культуре, рисованию и т.п.

Также обязательным условием, которое должна соблюдать служба сопровождения, является поддержание санитарного режима в учреждении в соответствии с нормами, для предупреждения инфекционных болезней. Важным является обучить соблюдению гигиены самих детей, правильно организовывать уборку в помещениях учреждения, а также осуществление специальной обработки всех помещений и инвентаря.

Несмотря на то, что служба сопровождения, помогает соматически ослабленным детям адаптироваться с социальной точки зрения, создает комфортный микроклимат в группе, самым важным видом помощи, является медицинское сопровождение, поскольку медицинские аспекты у таких детей выступают на первый план. Но в данной ситуации очень важным будет являться совместная работа врачей и педагогического состава дошкольного учреждения.

Врачи ставят на первый план соблюдение временных норм, при работе с детьми, то есть соблюдение режима в игровой и учебной деятельности, правильное распределение времени при проветривании помещений и освещении комнат. Безусловно, самым важным со стороны медицинского сопровождения, являются именно медицинские процедуры, такие как массаж, фитотерапия, аппаратная физиотерапия, закаливание и т.п. Все процедуры могут сопровождаться приемом лекарственных препаратов и витаминов.

Во время назначения или корректировки режима ребенка, приема препаратов, проведения каких-либо лечебных мероприятий и процедур проводятся консультативные беседы с родителями и только при обоюдном согласии

назначаются те или иные программы лечения ребенка, повышения его адаптивных возможностей.

Основным видом сопровождения для ребенка, естественно, будет считаться организация правильного воспитания и проведения времени дома, когда ребенок находится со своей семьей. Такое мнение высказала Н.Г. Осухова, поскольку основной категорией людей, с которыми наиболее часто взаимодействует ребенок, являются его родные [2].

Родители должны правильно организовывать режим дня ребенка. Распределять его физические, двигательные и интеллектуальные нагрузки, а также правильно организовывать отдых ребенка, поскольку сбалансированные нагрузки и отдых, особенно для ослабленных после болезней детей, помогают их организму адаптироваться и восстановиться в короткие сроки. Также важно правильно подобрать питание для ребенка, выстроить его рацион в связи с его нарушениями и потребностями, так как питание является основным источником энергии для ребенка, и его необходимо соблюдать как в учебном учреждении, так и в домашних условиях.

Список литературы:

1. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108-111.
2. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации // Школьный психолог. – 2009. – № 31. – С. 5-12.
3. Устав (Конституция) всемирной организации здравоохранения. 1946.

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Кулешова Ю.А

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт г. Ставрополь
Научный руководитель: асс. Мельникова Д.М.

Современная социокультурная ситуация характеризуется быстротечностью времени, в котором вступающие во взрослую жизнь молодые люди должны проявлять высокую активность, чтобы осуществлять полноту жизненной самореализации (Е.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина) [1]. При этом следует учитывать, что накопленный ими ранее жизненный опыт может не включать в себя знания и умения по временной самоорганизации, целеполаганию. Негативными последствиями неспособности «найти себя» в актуальном времени у части молодежи будут являться невротические расстройства, социально-психологическая дезадаптация, асоциальные поступки. Актуальность проблематики изучения темпоральных характеристик внутреннего мира у подростков, проявляющих признаки социальной дезадаптации, определяется ростом в этой возрастной категории эмоциональных и поведенческих расстройств с девиациями (побеги из дома, мелкие кражи, протестное поведение и др.). В основе подобного типа

поведения, по мнению В.С. Хомик и А.А. Кроник, часто лежит неспособность планировать свою жизнь во временной перспективе, ставить дальние и ближние цели, определять свои возможности, учитывать свои психологические ограничения [5].

Выяснение особенностей отношения ко времени у таких подростков представляется важным для лучшего понимания их образа мира, что позволит проектировать воспитательные стратегии, направленные на формирование развивающих личность жизненных планов, умения рационально использовать и структурировать время.

Психологическое время с позиции организации жизненного пути изучалось К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, А.К. Болотовой, К. Левиным, С.Л. Рубинштейном, Д.А. Леонтьевым, А.А. Кроник, Е.И. Головахой. Одним из первых, кто обратился к категории временной перспективы в отечественной педагогике трудновоспитуемых подростков, был А.С. Макаренко. Он подчеркивал огромное значение ориентации на будущее, правильное соотношение в жизненных планах подростков близких и дальних целей. В работах И.В. Дубровиной, Е.Е. Сапоговой, было установлено, что подростковый возраст, с психологической точки зрения, является сензитивным периодом для становления временной перспективы, формирования системы жизненных целей [7; 10]. А исследования Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн выявили, что если по каким-то причинам временная перспектива будущего не сформируется в этот период или будет сформирована неправильно, то это может иметь самые серьезные последствия для развития личности человека [8; 11]. В исследовании Г.И. Кузнецовой и В.Д. Харченко, изучавших причины пропусков уроков подростков-делинквентов, было установлено, что основным признаком недисциплинированности является их неспособность организовывать свою текущую деятельность во времени на основе согласования объективных временных параметров протекания учебной деятельности и своих собственных индивидуально-значимых интересов и желаний [6].

В настоящий период времени в научной литературе отмечен интерес исследователей к поиску внутренних детерминант, способствующих способности личности противостоять трудным жизненным ситуациям и организовывать свое жизненное пространство с учетом своих планов на будущее [1; 4; 11]. В этой связи представляет интерес проблема исследования специфических особенностей временной перспективы у подростков с девиантным поведением, как фактора организации их жизненного мира, и сопоставления ее с временной перспективой нормально развивающихся сверстников.

Цель статьи – выявить и описать специфические особенности временной перспективы у подростков с девиантным поведением. Гипотеза: временная перспектива подростков с девиантным поведением будет иметь специфические особенности, отличающиеся от таковых у подростков с нормальным развитием.

Для проведения сравнительного анализа временной перспективы у подростков-девиантов и нормально развивающихся сверстников использовались

материалы исследований И.В. Дубровиной, Т.Н. Денисовой, В.С. Хомик, А.А. Кроник, Н.Н. Толстых, Г.И. Кузнецовой и В.Д. Харченко, Х. Ремштитт, Д.И. Фельдштейна. Сравнительные данные отражены в таблице.

Таблица 1. Сравнительные данные временной перспективы у подростков-девиантов и нормально развивающихся сверстников

Параметры оценки временной перспективы	Временная перспектива у подростков с нормальным развитием	Временная перспектива у подростков-девиантов
1. Интересы в настоящем	Широкая область (учеба, спорт, общественная работа)	Узкие интересы (текущие дела)
2. Наличие жизненных планов	Много планов, высокие притязания	Отсутствие жизненных планов (или они до конца не ясны, не продуманы)
3. Выполнение поручений и дел в установленные сроки	Своевременное выполнение порученного, умение распределять время на несколько дел	Нарушение обязательств, пропуски уроков, забывание порученного
4. Вид контроля	Переориентация с внешнего контроля на самоконтроль	Преобладание внешнего контроля
5. Эмоциональная окрашенность временной перспективы	Положительно окрашенное настоящее и будущее	Настоящее окрашено в мрачные тона, будущее с небольшим эмоционально-положительным оттенком

Проведенное сопоставление параметров оценки временной перспективы у подростков-девиантов и нормально развивающихся сверстников выявил специфические различия между двумя группами подростков.

1. У нормально развивающихся подростков в настоящем периоде времени отмечается множество текущих интересов. Помимо учебной деятельности они, как правило, посещают какие-то кружки (спортивные, фотография, танцы и др.), углубленно занимаются по отдельным предметам, помогают родителям в решении бытовых проблем. Подростки-девианты в большей степени погружены в свой внутренний мир, слушают музыку, общаются с близкими друзьями, не интересуются учебой.

2. В отношении к будущему у благополучных подростков отмечены большие перспективы: они мечтают о путешествиях, интересной работе, социальной известности. Напротив, у подростков-девиантов будущее плохо структурировано, не продумано.

3. Нормально развивающиеся подростки по данным исследований, характеризуются учителями, как организованные, своевременно выполняющие учебные и общественные задания, уделяющие время своей внешности, физическому здоровью, эстетическим интересам. У подростков «группы риска» отмечены другие особенности: они пропускают уроки, могут пообещать, но не выполнить поручение в срок, выглядят либо не опрятно, либо чрезмерно

вызывающе, характеризуются сверстниками, как не обязательные, вечно опаздывающие.

4. По параметру «внешний контроль – самоконтроль» можно отметить, что у подростков первой подгруппы (норма) отмечена переориентация с внешнего контроля на самоконтроль; они в большей степени самостоятельно планируют свое время, распределяют его на различные дела. У подростков второй подгруппы (девианты) в поведении преобладает внешний контроль, они проявляют излишнюю зависимость от мнений и оценок других людей, не способны планировать и распределять свое время.

5. У благополучных подростков отмечался преобладающий положительный эмоциональный тон восприятия, как в оценках своего настоящего, так и будущего. У подростков с аномалиями развития настоящее оценивалось как «непривлекательное», «мрачное», преобладали отрицательные эмоции в оценках прошлого и будущего.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ по заявленной проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Временная перспектива как умение выстраивать последовательность своих жизненных планов и текущих дел выполняет важнейшие психические функции: прогностическую, предвосхищающую, регулирующую. Понимание объективно протекающих временных периодов и согласование их со своими потребностями, помогает человеку успешно действовать в предлагаемых обстоятельствах, быть социально востребованным, чувствовать полноту самореализации.

2. Подростки с девиантным поведением имеют специфические особенности, отличающиеся от нормально развивающихся сверстников. Эти отличия касаются различий в планировании будущего, восприятия настоящего, эмоциональной окрашенности различных временных периодов, широты – узости текущих интересов.

3. У благополучных подростков будущее представлено как психологическая детерминанта развития, у подростков с аномалиями будущее не выполняет своей мотивирующей функции.

4. У подростков с девиантным поведением наблюдается искажение личностных черт (агрессивность, оппозиционное поведение, нарушение социальных норм и правил). Отмеченные черты свидетельствуют о деструктивном развитии, которое одновременно сочетается с временной дезориентацией, «короткой» временной перспективой (доминирование настоящего).

5. Одним из направлений психолого-педагогической коррекционной работы с подростками-девиантами должна стать деятельность по обучению их навыкам планирования будущего. Эта мысль согласуется с идеей Л.С. Выготского о потенциале «психологической перспективы будущего» как одной из возможностей в деле воспитания трудных подростков [2].

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб., 2001.

2. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – С. 138-142.
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К., 2004.
4. Денисова Т.Н. Отношение ко времени у благополучных и девиантных подростков [Электронный ресурс] // URL: <http://www.vipe-fsin.ru> (дата обращения: 09.04.2016).
5. Кроник А.А., Хомик В.С. Отношение ко времени: Психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 56-60.
6. Кузнецова Г.И., Харченко В.Д. Психологические особенности недисциплинированных подростков // Вопросы психологии. – 1981. – №6. – С. 138-144.
7. Подростки «группы риска» // Практическая психология образования: Уч. пособие для вузов / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2003.
8. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 2003.
9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М., 1994.
10. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. – М., 2001.
11. Толстых Н.Н. Психологическая технология развития временной перспективы и личностной организации времени. – М., 1998.

Раздел 11. Физическая культура, спорт, туризм и их роль в образовании молодежи

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Медведева В.В.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: канд. пед. н., доц. Литвина Г.А.

На сегодняшний день можно заметить, что качество здоровья людей заметно снизилось, поэтому современный человек начал понимать, насколько необходимы здоровый образ жизни, личная активность в улучшении и сохранении здоровья.

Наиболее важные составляющие здоровья и физического потенциала молодежи – движение и физическое воспитание, которые обладают высоким потенциалом оздоровления человека. Актуальность вопроса о формировании ЗОЖ в студенческой среде обусловлена, прежде всего, критическим состоянием физического и духовного развития молодого поколения.

Основы здорового образа жизни необходимо знать каждому, кто желает расходовать меньше времени и денег на посещение врачей и лечение различных заболеваний.

Давно известно, что многих неприятностей со здоровьем можно было бы избежать, если бы в современном обществе существовала культура здорового образа жизни. Чтобы студенты пришли к осознанию значимости постоянных спортивных занятий, стали специалистами в своей области знаний, людьми, обладающими умениями и навыками восстановления организма после напряжения, необходимо сформировать потребность в ведении здорового образа жизни [1, С. 23]. Наличие информации о теории физической культуры дает молодым людям возможность осознания абстрактного «здоровья» как реального психического или функционального понятия состояния разных органов и систем организма, уровня развития физических качеств, на которые можно воздействовать. Один из методов решения вопроса о формировании здорового образа жизни является пропагандирующее информирование [3, С. 57].

Информационными потребностями можно назвать свойство лица, группы лиц или системы, которое отображает необходимость получения информации для выполнения поставленных задач в практической деятельности.

По данным педагогов, психологов известно, что благодаря направленной работе с данными значительно меняется осознание, осмысление, становление личностных смыслов в разных жизненных сферах.

Информационная пропаганда как составляющая формирования потребности молодёжи в ЗОЖ понимается как система представления о способах, видах, методах сохранения здоровья, укрепления и его составляющих (правильное питание, сон, трудовой режим, режим отдыха, личная гигиена, закаливание, адекватный режим двигательной активности, методы избавления от вредных привычек), организации, потребности в их развитии [2, С. 79].

Ознакомление учащихся ВУЗов с информацией о здоровом образе жизни проводится с применением метода кооперативного обучения, направленного на смену пассивной формы восприятия данных на активную и обеспечивающего объектно-субъектный вид взаимодействия преподавателя и обучающегося в таких видах деятельности как лекции, диалогические лекции, дискуссии, встречи, валеологические конференции, олимпиады. Применение данных способов даёт возможность использовать подобные базисные свойства личности студентов, равно как умение постижения и самопознания, потребностей наивысшей степени, ценностных отношений. Помимо этого, подобные методы помогают студентам переоценить смысл своей жизни, осуществить потребность в достижениях, признании, реализовать собственные возможности, изменить образ жизни.

Важный стимул получения знаний по вопросам ЗОЖ, способствующий сохранению здоровья, понимание своей низкой осведомленности в этой области, в связи с этим очень важным является выяснение реального уровня информированности студентов [5, С. 198]. Исходя из всего вышеизложенного,

целью нашего исследования является выявление информационных потребностей студенческого коллектива в формировании ЗОЖ [4, С. 73].

Для достижения поставленной задачи был проведен социологический опрос, в котором участвовала группа студентов четвертого курса (группа СП4Л) СГПИ в составе 20 человек. Опрос состоял из восемнадцати вопросов.

Результаты проведения опроса отображены в таблице №1. Первый столбец содержит в себе сведения о задаваемых студентам вопросах, второй столбец обозначает количество полученных средних баллов в результате опроса.

Таблица №1 – Результаты опроса о ведении здорового образа жизни студентами.

Вопросы	Средний балл
1. Вы стараетесь вести здоровый образ жизни?	8
2. Назовите составные части ЗОЖ?	6
3. Что является помехой для ведения Вами ЗОЖ?	4
4. Назовите источники, из которых Вы получаете информацию о ЗОЖ?	7
5. Назовите наиболее достоверные, на Ваш взгляд, источники информации?	6
6. Каким количеством информационных источников, по Вашему мнению, нужно пользоваться при подготовке к началу формирования ЗОЖ студентов?	7
7. Какие у Вас возникают препятствия в поиске информации, необходимой для формирования культуры здоровья?	8
8. Достаточно у Вас знаний, чтобы придерживаться ЗОЖ?	8
9. Откуда Вы в основном получаете данные о ЗОЖ физкультурно-оздоровительной тематики?	7
10. Какое количество раз в году у Вас возникают острые заболевания?	6
11. Из каких факторов формируется Ваше здоровье?	7
12. Читаете ли Вы научно-популярные труды?	7
13. Испытываете ли Вы недостаток дополнительной информации?	7

Как показали результаты, 75% студентов испытывают потребность в информатизации по данному направлению.

Исходя из результатов опроса, можно сделать вывод, что главный источник получения информации для участвующих в опросе студентов – это интернет, 58% респондентов пользуются интернет-ресурсами для получения нужных сведений. Следующим по количеству использования для получения данных является телевидение – основным источником информации оно считается у трети студентов (17,9%). 11,5% респондентов нужные данные извлекают из общения с друзьями и знакомыми: из научно-методической литературы – 7,2%; Печатные СМИ и радио являются не такими востребованными студентами, участвующими в исследовании – 3,8% и 1,6%.

Большинство студентов получает информацию преимущественно из интернета. Однако этот источник часто оказывается недостоверным, что снижает эффективность формирования культуры здоровья. Для наглядной демонстрации результатов, на основании таблицы 1, была построена диаграмма, отображающая процентное соотношение источников информации, используемых студентами (рис. 1).

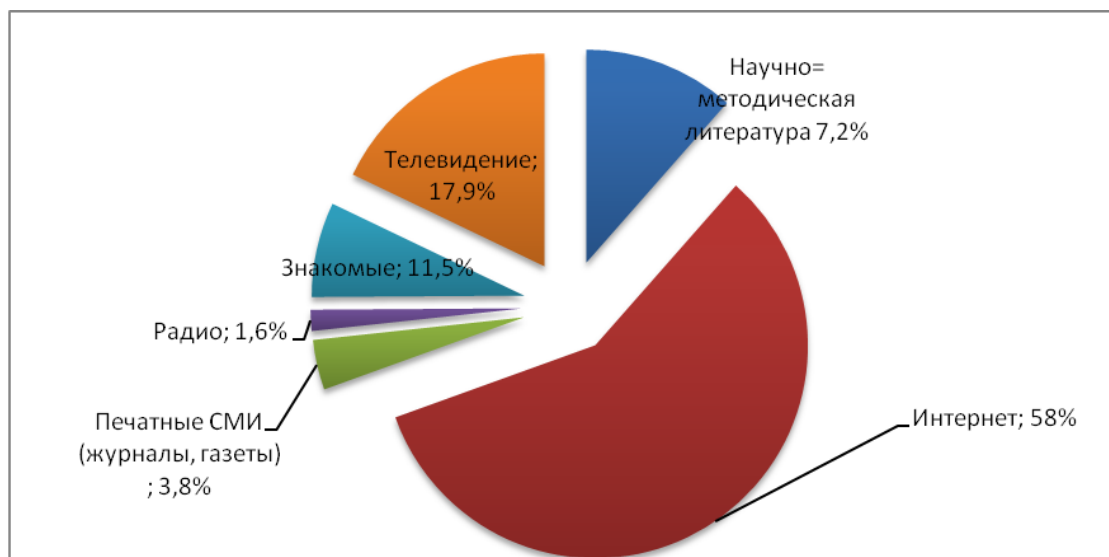


Рис. 1 – Диаграмма процентного соотношения источников информации, используемых студентами.

Анализируя данные нашего исследования, можно заметить диссонанс показателей, который связан с использованием информационных источников.

Таким образом, потребность в информации для формирования здорового образа жизни студентов заключается в социальном, педагогическом и технически организованном взаимодействии студентов со средствами новых информационных технологий.

Список литературы:

1. Асмолова Л.А. Управление физическим воспитанием студентов на основе современных информационных технологий: автореф. дис... канд. пед. наук. – Алматы, 2003.
2. Богданов В.М. Использование современных информационных технологий в теоретической и методико-практической подготовке студентов по физическому воспитанию: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2000. – С. 78-82.
3. Богданов В.М. Информационные технологии обучения в преподавании физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2010. – №8. – С. 55-59.
4. Козырев Г.И. Физическое воспитание и образ жизни студента // Вестник высшей школы. – 2009. – №8. – С. 72-74.
5. Туманян Г.С. Здоровый образ жизни и физическое совершенствование. – М., 2009.

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ САХАРНОГО ДИАБЕТА

Алиева А.К.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: канд. пед. н., доц. Кульчицкий В.Е.

Термин «диабет» был введен в медицинскую терминологию ещё во втором веке нашей эры римским врачом Аретиусом, который также описал основные симптомы заболевания, его лечение и последствия. В те времена болезнь могли диагностировать только по внешним признакам, к которым относилась постоянная жажда (при её неутолении у пациента пересыхало во рту, кожа и слизистые оболочки за небольшой промежуток времени становились сухими) и чрезмерное мочевыделение, также у людей наблюдалась тошнота и повышенная возбудимость [1, С. 334].

Лечение и благоприятность прогнозов во многом зависели от возраста пациента. Если болезнь диагностировали ребёнку или молодому человеку (по современным данным известно, что это был сахарный диабет первого типа, инсулинзависимый), то пациент был обречён на короткую жизнь из-за почти стопроцентной вероятности диабетической комы. Если же болезнь обнаруживалась у человека сорока – сорока пяти лет и старше (по современной классификации – это сахарный диабет второго типа, инсулиннезависимый), то назначали диету и комплекс упражнений, что помогало поддерживать болезнь на стадии, неугрожающей жизни [2, С.29].

К концу двадцатого столетия общая численность больных сахарным диабетом не превышала 130 миллионов человек. В наше время это число увеличилось более чем в два раза и превысило отметку в 300 миллионов человек, а по данным International Diabetes Federation (Международной федерация диабета) к 2030 году с этим диагнозом будет 500 миллионов пациентов.

Увеличение числа больных происходит за счёт распространения сахарного диабета второго типа, который по большей части не обусловлен генетически, а является следствием возрастных процессов и наличия у человека избыточного веса. Причём, если на рубеже девятнадцатого и двадцатого века решающим факторам развития болезни являлся именно преклонный возраст человека, страдающего лишним весом, то на границе двадцатого и двадцать первого века на первый план вышел фактор избыточного веса. Инсулиннезависимый диабет стали диагностировать не только у людей в возрасте до сорока лет, но даже у молодых людей и подростков до двадцати лет, это связано со стремительным увеличением процента таких болезней как ожирения и гиподинамии, которыми люди заболевают во всё более раннем и раннем возрасте.

Причиной сахарного диабета является нарушение выработки гормона инсулина (гормон, регулирующий углеводный обмен в организме), в результате

чего у человека развивается гипергликемия – стойкое увеличение содержания глюкозы в крови. Если при сахарном диабете первого возникновения болезни обусловлено генетически и в большинстве случаев неизбежно, то при сахарном диабете второго типа возникновение и течение болезни зависит от человека [4, С. 198].

На долю диабетиков второго типа приходится 90% от общего числа пациентов. В индустриально развитых странах диабет находится на четвёртом месте в рейтинге наиболее частых причин смерти. Смерть по причине диабета и его осложнений происходит каждые 10 секунд.

Автоматизация многих процессов и компьютеризация общества привели к тому, что количество потребляемых среднестатистическим человеком калорий существенно, а в некоторых случаях и в разы, превышает количество расходуемых, что неизбежно ведёт к увеличению индекса массы тела, причём не только у взрослых, но и у детей: только в 2013 году 42 миллиона детей в возрасте до 5 лет имели избыточный вес или ожирение.

Основным и самым эффективным методом борьбы с лишним весом была и остаётся лечебная физическая культура, предусматривающая индивидуальные особенности человека и позволяющая заниматься в щадящем режиме. Разумеется, в комплексе с ЛФК должно идти правильное питание, предусматривающее употребление человеком необходимой организму суточной нормы питательных веществ [6, С. 30].

ЛФК и правильное питание одинаково важны в качестве мер предупреждения сахарного диабета второго типа. Что происходит при отсутствии такой составляющей, как «правильное питание»: в случае избыточного потребления углеводов, организм вырабатывает чрезмерное количество инсулина и клетки перестают реагировать на этот гормон, что приводит к повышению уровня сахара в крови, как результат – ожирению абдоминального типа (отложение жировых накоплений в области живота). Но крайне важно питаться сбалансированно, а не просто лишать организм калорий, так как при длительном голодании с целью похудения может возникнуть особая форма сахарного диабета, связанная с недостаточностью питания [3, С. 121].

При непосредственном лечении сахарного диабета второго типа, лечебная физическая культура играет ещё более важную роль в дальнейшем развитии ситуации. Так как стоит учитывать, что повышена инсулинорезистентность клеток (т. е. глюкоза из крови не может проникнуть в клетки), то для их большей проницаемости в организме постоянно поддерживается повышенная концентрация инсулина, который затрудняет распад жиров, и его хронически повышенный уровень вызывает ещё большее ожирение, и, при отсутствии соответствующей физической нагрузки, больной не сможет похудеть даже на самых жёстких безуглеводных диетах [5, С. 22].

Доказано, что занятия лечебной физической культурой, как часть комплексного лечения сахарного диабета второго типа, снижают инсулинорезистентность клеток, оказывая стимулирующее воздействие на тканевый обмен. При занятии силовыми упражнениями повышается потребность

мышц в глюкозе, увеличивается проницаемость клеток для необходимых организму веществ, а уровень инсулина уменьшается. При занятиях различными видами кардио-тренировок (оздоровительным бегом, плаванием и т. д.) мышечная масса не растет, но в плане энергетического обмена наблюдается аналогичный эффект. Альтернативным методом повышения чувствительности клеток к инсулину служит приём специальных таблеток, но это не поможет в похудении (что необходимо для лечения) и даже самые простые физические упражнения будут в несколько раз эффективнее и полезнее для организма [3, С. 197].

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что в плане профилактики сахарного диабета важную роль играет физическая активность человека в целом и занятия лечебной физической культурой в особенности.

Если же рассматривать ЛФК как часть комплексного лечения больных диабетом, то отсутствие допустимых и щадящих физических нагрузок может привести к самым неблагоприятным последствиям, в том числе к переходу инсулиннезависимой формы СД в инсулин зависимую, которая, в свою очередь, лечению не поддаётся.

Список литературы:

1. Балаболкин М.И. Сахарный диабет.– М., 1994.
2. Внутренние болезни / Под ред. А.В. Сумаркова. Т.2. – М., 1993.
3. Воробьев В.И. Организация диетотерапии в лечебно-профилактических учреждениях. – М., 1983.
4. Гольдберг Е.Д., Ещенко В.А., Бовт В.Д. Сахарный диабет. – Томск, 1993.
5. Мартазин В.А., Антропов Е.А., Смирнов Ю.И. Кровообращение и уровень сахара в крови у больных сахарным диабетом на стационарном этапе физической реабилитации // Традиционные и нетрадиционные методы оздоровления детей. – 1994. – № 2. – С.21-24.
6. Мартазин В.А., Антропов Е.А., Смирнов К.И. Физическая реабилитация больных сахарным диабетом // Новости медицины и фармации. – 1994. – №5/6. – С. 28-29.

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Бельская А.С.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: канд. пед. н., доц. Литвина Г.А.

«Физические упражнения и спорт не только укрепляют те или иные органы, но и содействуют умственному развитию человека...»

Н.А. Семашко

В наше время в обществе к физической культуре сложилось отношение как к явлению далеко не первостепенной важности. В связи с этим, сфера двигательной памяти выступает особенно адекватной для осуществления исследования физической культуры учащихся общеобразовательной школы.

Память является процессом запоминания, сохранения и воспроизведения человеком мыслей, образов, эмоций и движений. Иначе говоря, память – это индивидуальный опыт человека. Главной функцией памяти является накопление индивидуального опыта человека. Без памяти у человека исчезли бы без следа все ощущения и восприятия.

Во время проведения уроков по физкультуре наблюдаются все виды памяти. Так, зрительная память проявляется у детей при просмотре физических упражнений. А словесно-логическая и слуховая память наблюдаются при объяснении учителем тех или иных упражнений. При выполнении упражнений у детей проявляется двигательная, вестибулярная и тактильная память.

На уроках физкультуры к одним из главных видов памяти относятся: двигательная, тактильная и вестибулярная. Данные виды памяти связаны с воспроизведением, запоминанием, и сохранением сигналов, которые поступают в кору головного мозга с проприорецепторов и с рецепторов вестибулярного аппарата, а также кожи. Данные виды памяти человек использует при разучивании физических упражнений и при самостоятельном их выполнении. Всем известно, что различные физические движения запоминаются с различной степенью прочности. Труднее всего, детьми запоминаются ощущения, которые возникают в результате мышечной работы организма, необходимые для выполнения различных движений, пространственные параметры действий. Проще дети запоминают временные параметры движений [1, С. 238].

Значение двигательной памяти заключается в том, чтобы запомнить, сохранить и воспроизвести различные движения или комплексы движений. Двигательная память служит для формирования практических и трудовых навыков (навыки ходьбы). Если бы человек не обладал данным видом памяти, то ему приходилось бы постоянно учиться ходить и выполнять все необходимые для этого движения.

В наше время развитию двигательной памяти уделяется намного меньше внимания, чем на другие виды памяти. Благодаря проведению нашего исследования доказано, что двигательная память в значительной мере определяет точность и согласованность совершаемых человеком движений, влияет на скорость овладения разнообразными практическими умениями и навыками, лежит в основе ловкости выполняемых движений. В период обучения в школе двигательную память явно можно пронаблюдать на уроках физкультуры [4].

В основе так называемой «моторной неловкости», характерной для значительного числа школьников, чаще всего лежит именно низкий уровень развития моторной памяти. Одну из главных ролей в развитии двигательной памяти играет семья. Дети усваивают все традиции своей семьи, образ жизни, вредные привычки и непосредственно отношение к своему здоровью и окружающих его людей. Далее все эти усвоенные правила, ребенок переносит во взрослую жизнь. Большое влияние оказывает двигательная активность детей (соблюдение режима дня, выполнение утренней гимнастики, своевременное правильное питание, отказ от вредных привычек, обращение за медицинской

помощью, правильное лечение, положительное отношение к профилактическим мероприятиям и т.д.) [2, С. 287].

В нашем исследовании по изучению развития двигательной памяти в младшем школьном возрасте приняли участие ученики второго класса школы № 16 в селе Александровском, в возрасте от 8 до 9 лет, в количестве 20 человек.

В ходе исследования мы пользовались следующими методиками:

1. Оценка двигательной кратковременной памяти (И.А. Сеница).
2. Оценка образной и вербально-логической кратковременной памяти Е.И. Рогова [3, С. 529].
3. Оценка, направленная на определение объема двигательной памяти ребенка.

На уроках по физкультуре главную роль играет двигательная память, поэтому исследования проводились в два этапа: в начале учебного года и в конце января. Показатели объема развития памяти у учащихся в начале эксперимента и в конце были занесены в таблицу № 1.

Таблица № 1- Результаты проведения данной методики направленной на определение объема двигательной памяти ребенка.

Цель упражнения	Сентябрь 2015		Январь 2016	
	Выполнили	Не выполнили	Выполнили	Не выполнили
1. Бег с флажками (выявляет быстроту реакции и сочетание зрительной и моторной памяти)	6	14	15	5
2. Близкие знакомые (выявляет способность к анализу различных зрительных образов, зрительную память)	8	12	14	6
3. Вызовы по имени (выявляет интенсивность и устойчивость внимания, чувство времени, двигательную память)	4	16	15	5
4. Движение по памяти (выявляет зрительную и двигательную память)	8	12	18	2
5. Тень (выявляет представления и двигательную память)	5	15	17	3

Анализируя показатели детей, полученные в результате проведения эксперимента, видим, что в начале эксперимента показатели были очень низкие. Сравнение после проведения педагогического эксперимента, проведения родительского собрания с родителями этого класса, проведения презентации на тему: «Двигательная память», проведения социологического исследования показало более высокую оценку показателей учащихся.

Для достижения поставленной задачи был проведен социологический опрос в начале нашего эксперимента (сентябрь 2015 года) и в конце эксперимента (январь 2016 года), в котором участвовали родители учащихся.

Опрос состоял из следующих вопросов: 1. Способствует ли Вы формированию здорового образа жизни в Вашей семье, используя зрительную информацию, слуховую, наглядную, тактильную? 2. Как часто Вы ходите с детьми на прогулку, используя дополнительное изучение окружающего мира? 3. Способствует ли Вы соблюдению с раннего детства режима дня ребенком? 4. Выполняет ли Ваш ребенок самостоятельно (без напоминания) утреннюю зарядку в правильном порядке? 5. Осуществляются ли Вашим ребенком

самостоятельные выполнения правил гигиены? 6. Занимается ли Ваш ребенок спортом, с пониманием того, что это ему нужно?

Для наглядной демонстрации результатов опроса родителей, были построены диаграммы, отображающие отношение родителей до эксперимента (рис. 1) и после эксперимента (рис.2) к развитию двигательной памяти детей в условиях домашнего воспитания.

На первой диаграмме показано, что большинство семей занимались развитием двигательной памяти своих детей в основном на среднем уровне. Преобладал низкий уровень, а вот высокий уровень развития двигательной памяти в домашних условиях очень низок.



Рисунок 1.

По окончании нашего исследования родителям был дан тот же опрос. На диаграмме видно, что показатели сильно изменились. На первом месте высокий уровень развития памяти у детей в условиях домашнего воспитания. Низкий уровень практически удалось устранить в столь короткий временной период.



Рисунок 2.

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о положительном влиянии двигательной памяти ребенка на уроках физической культуры и активном участии родителей в данном процессе.

Наша работа отражает отдельные фундаментальные аспекты отношения семьи, а также детей к двигательной памяти. Важнейшим из них является убеждение в том, что в здоровых семьях вырастают здоровые дети. При этом семья для ребенка должна являться примером хорошего физического и нравственного воспитания. Физически здоровый и счастливый ребенок должен представлять собой главную элементарную составляющую умной, здравомыслящей, благополучной, процветающей, крепкой семьи.

Список литературы:

1. Гогунев Е.Н., Марьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. – М., 2000.
2. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. – М., 1987.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1995.
4. Родионов А.В., Родионов В.А. Физическое развитие и психическое здоровье детей 1-4 классов // Спорт в школе. – 1999. – №35-36.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Громова И.Е.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: канд. пед. н., ст. преп. Стрельников Р.В.

Современное состояние образования, высочайшие темпы его развития предъявляют всё новые, более высокие требования к школьнику и его здоровью. В настоящее время меняется мотивация образовательной деятельности обучающихся, снижается их творческая активность, замедляется физическое и психическое развитие. Подготовка будущих учителей к условиям работы в современном образовательном учреждении является важным аспектом. Современный этап развития образования отражает социально-культурную ситуацию, которая характеризуется множеством инновационных изменений в сфере образовательно-воспитательного процесса. Использование инновационных подходов в учебном процессе предполагает повышение качества образования, а понятие «качество образования» находится в тесной связи с понятием «качество здоровья», они неотделимы друг от друга. Без качественного здоровья не может быть качественного образования. В этих условиях, особую актуальность обретает проблема сбережения, улучшения и сохранения здоровья обучающихся. Это и обуславливает сегодня необходимость уделить особое внимание подготовке будущих педагогов адаптивной физической культуры [1, С. 46].

Окунемся немного в историю физкультурной мысли. П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, И.М. Сеченов, Н.А. Бернштейн, К.Д. Ушинский, Б.М. Бехтерев, И.А. Сикорский, А.П. Нечаев и некоторые другие – это одни из первых ученых в России, которые обратили внимание на необходимость целостного изучения человека. П.Ф. Лесгафт и К.Д. Ушинский провозглашали в своих педагогических сочинениях идею целостности и конкретности интеллектуального, физического оздоровительного образования. К.Д. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

В настоящее время к явлению «физическое воспитание» и в целом к физической культуре в обществе сложилось отношение как явлению далеко не первостепенной важности. Мы живем в мире, в котором происходят перемены настолько быстро, что порой не успеваем за ними. Перестройка образования в нашей стране поставила перед высшей школой задачу коренного и всестороннего улучшения профессиональной подготовки будущих специалистов адаптивного физического воспитания.

Физическая культура является одной из граней всеобщей культуры, а также во многом определяет поведение человека в учебе, работе, быту, общении, жизненной позиции и жизни в целом.

Развитие физической культуры и спорта – это одно из главнейших 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. Физическое воспитание с помощью физических упражнений и тренировок готовит человека к полноценной взрослой жизни. Для того чтобы быть успешным и осуществить свои детские или подростковые мечты выпускник школы должен четко знать, что такое здоровый образ жизни (ЗОЖ). Здесь на помощь придет учитель физической культуры, а в частности адаптивной физической культуры. Даже если есть небольшие отклонения в физическом или психологическом состоянии здоровья ученика, то лечебной физической культурой это можно исправлять, регулировать, корректировать и контролировать. Вопрос в том, где найти такого педагога, который правильно и вовремя сможет помочь. Вот наиглавнейшая задача высших учебных заведений. Выпускники физкультурных ВУЗов и факультетов физической культуры оказываются недостаточно подготовленными к пропаганде здорового образа жизни и далеко не всегда сами являются примером в этом смысле. Если очень долго и нудно объяснять обучающимся, что ЗОЖ – это сила и здоровье, то современные подростки мало чего поймут или вообще не обратят внимания. Здесь актуально выражение: «Хочешь изменить мир – начни с себя».

Студент педагогического ВУЗа, как уже сформированная личность, должен четко понимать проблему, которая стоит перед всей страной и перед ним, в частности, лично. Прежде всего, он должен быть примером для обучающихся. Адаптивная физическая культура (АФК) должна преподаваться не только в теории, а в большей мере на практике, для этого будущий педагог

должен в совершенстве владеть знаниями, умениями и навыками по АФК. Нельзя забывать, что школьный возраст – это время формирования личности. Порой в родной семье двое братьев или сестер с совершенно разными характерами, а уж говорить о том, что в одном классе совершенно «разношерстные» ученики даже нет смысла, поэтому будущий учитель должен быть «подкован» в разных ситуациях. Особое внимание нужно уделять детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) разной степени, особенно в общеобразовательных школах. Конечно, в специализированных школах этим детям оказывают всевозможную помощь и в воспитании, и в образовании. Но, а что делать тем детям с ОВЗ, которые посещают обычную школу по каким-либо причинам. Действительно, на современном этапе многие школы вынуждены переходить на инклюзивное образование, поэтому нужен «новый» педагог, который готов к новым условиям работы.

Как ни странно, но и студенты факультетов физического воспитания сталкиваются с рядом проблем. Выделим наиболее важные. Учебные планы и программы не учитывают меняющихся интересов подрастающего поколения к различным видам спорта и ориентированы только на изучение школьной программы.

Е.П. Ильин [2, С. 46] отмечает, что физическое воспитание и адаптивная физическая культура не включает в свою сферу знание таких вопросов, как психическая саморегуляция, учет факторов внешней среды, биоэнергетических явлений, психологию психических кризисов и их предупреждение, их преодоление с помощью средств двигательной активности и многое другое. В этом отношении физическая культура могла бы сыграть роль интегратора учебных дисциплин, помогающих формировать у людей целостное представление о здоровом образе жизни.

Цель модернизации профессиональной подготовки специалистов адаптивной физической культуры состоит в создании механизмов устойчивого развития образовательной системы профессиональной подготовки педагогических физкультурных кадров, соответствующей развитию и запросам личности, общества и государства, позволяющей существенно повысить качество образования, социокультурную и здоровьесберегающую роль физической культуры и спорта [3, С. 469].

Таким образом, профессиональная подготовка педагога – это и есть педагогическая компетентность. Чтобы сформулировать рекомендации для студентов физкультурного факультета для начала надо дать определение понятию компетентность педагога. Компетентность в целом – это готовность решения любых проблем. Так как нас интересует компетентность педагога, то под ней мы понимаем, единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Необходимость новой профессиональной педагогической компетентности обусловлена тем, что образование несет непосредственную ответственность за результаты обучения и воспитания будущего поколения.

К компонентам профессиональной компетентности педагога по АФК относятся: знание форм, методов и принципов организации обучения; содержания инновационных технологий в области АФК; умение планировать и организовывать занятия с учетом интересов и способностей обучающихся; нельзя забывать об инновационных технологиях и применять их на практике; оценивать преемственность и перспективность занятия; заранее знать к каким результатам занятия должны привести; в итоге уметь анализировать и корректировать свою профессиональную деятельность. Главное для учителя, работающего в направлении адаптивной физической культуры, - это быть примером для своих воспитанников и окружающих.

Список литературы:

1. Артюшенко А.Ф. Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 10. – С. 45-49.
2. Ильин Е.П. Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 7. – С. 46-52.
3. Похорюков О.Ю. Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 463-470.

ОРГАНИЗОВАННАЯ ДВИГАТЕЛЬНО-КООРДИНАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Сляднева Е.Н.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: д. пед. н., профессор Сляднева Л.Н.

Усиливающееся влияние экзистенциальных подходов (антропологического, антропоцентрического, аксиологического и других) является одной из основных тенденций развития теории физической культуры начала XXI века. Для сторонников этого научного направления важны не столько отдельные текущие и потенциальные физические кондиции, сколько телесные трансформации человека целостного. Переход от рассмотрения отдельных физических способностей и качеств к анализу целостных явлений бытия человека телесного, во-первых, важнейший признак приближения теории физической культуры к своему предмету (культуре человеческого тела). Во-вторых, естественный отклик на изменение контекста социальной жизнедеятельности людей, наиболее существенными чертами которого становятся замещение относительной стабильности реальностью «текущего момента», расширение неопределенности и множественности смысложизненных ориентиров, сглаживание неотвратимости внешних детерминант поступков человека. В-третьих, научное объяснение современных фактов усиления внутренней детерминации, самодетерминации стиля жизни человека, форм его двигательной рекреации. И, наконец, аналитический поиск

новейших сценариев принятия человеком ответственности, как минимум, за свое здоровье, как максимум, за свою жизнь.

С позиций педагогической антропологии элементарные физические способности (сила, быстрота, ловкость и др.) ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта видятся не столько как некоторая определенность в проявлении преимущественно морфофункциональных свойств его организма в процессе осуществления двигательной активности, сколько как основа его рефлексии, самосознания, Я-концепции и, в некотором роде, самооценки. (Отметим, что основой последнего для обычного ребенка является, прежде всего, уровень развития его интеллекта).

Координированность обычно рассматривается как сложная психомоторная способность, проявляющаяся в умении согласовывать мышечные напряжения и между собой, и с силой тяжести, и с инерционными силами, соизмерять линии, скорости и ускорения движений и моторных действий [3, С. 475]. Антропологический взгляд на эту реальность дает возможность понять, что координационные способности ребенка младшего школьного возраста, как в дошкольный, так и в школьный периоды жизни ребенка реализовывают редкую роль активатора формирования всех сторон личности (интеллектуальной, эстетической, нравственной), содействуя введению в сложные системы социальных отношений.

В связи с этим, координационную способность детей необходимо рассматривать как одно из важных средств активизации деятельности всех функций организма школьников, активнейшее средство формирования и развития двигательных возможностей.

Моторная инициативность расширяет адаптивные потенциалы человека, так же как рациональное питание, закаливание увеличивают его внутренние ресурсы, умение сопротивляться отрицательным стрессам внешних условий. Это существенно в наше время, в ситуациях быстро увеличившегося темпа жизни и повышенных требований, предъявляемых к человеку [1, С. 89-96].

Многие исследователи концентрируют внимание на то, что в младшем школьном возрасте закладывается важнейшее количество природных двигательных знаний и умений, формируется степень развития двигательных данных, развиваются индивидуальные, морально-волевые и поведенческие особенности. Существенную часть в целевых установках в настоящее время занимает формирование тех физических качеств и психомоторных способностей, которые в будущем послужат вершиной для освоения сложными по координации движениями и их совершенствование [6, С. 32-333; 14, С. 16-18; 5, С. 43-45; 16, С. 9-10].

Значимые в это время являются такие физические упражнения, которые содействуют формированию умения в соответствии с заданием перемещать тело в пространстве, правильно отображать мысленно планируемые направление, траекторию, скорость и темп движений. Эти упражнения особенно важны для детей коррекционных школ, для большинства из которых характерна координационная недостаточность [3, С. 475].

Осуществление не только спортивных, но большей части бытовых и трудовых действий в процессе жизнедеятельности человека в полной мере зависит от его координационных возможностей.

Вместе с тем анализ научной и методической литературы [11, С. 16-23; 15, С. 5-20] показал, что актуальность рассмотрения проблемы с точки зрения возможностей организации координационных способностей ребенка младшего школьного возраста, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья, изучена недостаточно и поэтому предоставляет большой исследовательский интерес.

Естественной основой координационных способностей ребенка с нарушением интеллекта являются индивидуальные особенности коры головного мозга, уровень развитости отдельных ее областей, специфика нервной системы, степень сохранности сенсорных систем, функциональность психических процессов, свойства темперамента, характер, особенности эмоциональных состояний. Следовательно, координационные способности фактически эксплицируют биологические и психические функции, имеющие у детей с различными нарушениями дефектную предзаданность. Эта недостаточность приводит к несогласованности различных функций организма, и, прежде всего, между двигательными функциями и возможностями других систем, обеспечивающих работу мышц (В.С.Фарфель, 1975; Е.П. Ильин, 1983; А.С. Солодков, 1998), что, безусловно, затрудняет овладение ребенком сложнокоординационными двигательными действиями, а, следовательно, и развитие координационных способностей.

У ребенка младшего школьного возраста с легкой формой нарушения интеллекта координационные расстройства в произведении тяжелых двигательных действий, предполагают высокие требования к моторике.

Таким образом, педагогически грамотно организуемая двигательно-координационная активность является продуктивной основой развития ребенка младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, а организация такой активности – одной из основных задач школьного физического воспитания.

Список литературы:

1. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. – М., 1988.
2. Вальинко В.В., Лебедев В.М. Некоторые аспекты в изучении координационных способностей спортсменов // Вестник спортивной Беларуси. – 2010. – № 1. – С. 25-27.
3. Ванюшкин В.А. Коррекция координационных способностей учащихся младших классов с недостатками интеллектуального развития // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 47-51.
4. Веневцев С.И. Адаптивный спорт для лиц с нарушениями интеллекта. – М., 2004.
5. Горохова М.В. «Круговая тренировка» как метод коррекции двигательных нарушений у младших школьников // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2005. – №5. – С. 42-47.

6. Дворкин А.С., Чернышенко Ю.К. Возрастные особенности развития психических процессов детей 3-6 лет средствами физического воспитания // Физическая культура. – 1997. – № 2. – С. 32-34.
7. Жуков А.С. Критерии определения координационных способностей у детей // Теория и практика физической культуры. – 1968. – № 7. – С. 51-52.
8. Ильин Е.П. Ловкость миф или реальность? // Теория и практика физической культуры. – 1992. □– № 3. □– С. 51-53.
9. Лестгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Т.2. –□ М., 1952.
10. Лях В.И. Развивая координационные способности // Физическая культура в школе. – 1994. – № 4. – С. 26-28.
11. Лях В.И. Координационно-двигательное совершенствование в физическом воспитании и спорте: история, теория, экспериментальные исследования // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 11. – С. 16-23.
12. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – М., 1991.
13. Мозговой В.М. Развитие и коррекция нарушений двигательной функции детей и подростков с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания //Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 17-21.
14. Нестеров В.А. Этапность развития физических качеств у детей школьного возраста, проживающих в различных климато-географических условиях // Физическая культура. – 1998. – № 1. – С. 15-17.
15. Панов В. Координационные способности детей // Спорт в школе. – 1996. – № 43. – С. 5-20.
16. Староста В. Новый способ измерения двигательной координации // Физическая культура. – 1998. – № 6. – С. 8-12.
17. Фарфель В.С. Развитие движений у детей школьного возраста. – М., 1958.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ С ГЛУХИМИ И СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ

Варакса А.В.

*филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Ессентуки*

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Соловьева Е.В.

В последние годы был достигнут значительный успех исследователями в области диагностики и профилактики многих болезней человека. Несмотря на достижения учёных и технический прогресс, многие вопросы и проблемы до сих пор остаются спорными или еще не изученными полностью, так как лечение представляет большие трудности. Однако на сегодняшний момент среди различных методов лечения видное место принадлежит оздоровительной физкультуре.

Длительное время теория физического воспитания была недостаточно разработана, хотя и государство уделяло исключительное внимание развитию физической культуры. Однако никогда в такой мере не было важным для общества, как в наши дни, повышение интереса к своему здоровью. В этой связи стала развиваться как адаптивная, так и оздоровительная физическая культура. Поэтому именно оздоровительные и информационные технологии сегодня развиваются наиболее динамично. Особое значение приобретает физическое воспитание для тех молодых людей, которые по причине перенесенного заболевания не могут в полной мере использовать свои возможности здоровья.

Физические упражнения являются той движущей силой, которая стимулирует физиологические процессы в организме человека. Положительными методами оздоровительной физкультуры являются: длительное применение упражнений, отсутствие каких-либо побочных эффектов при рационально рассчитанной дозировке и нагрузке, а также всеобъемлемость. Важную роль в процессе оздоровительной физической культуры играет целый ряд упражнений в самых различных комбинациях, а не одно конкретное. И эти комбинации должны быть встроены в занятия оздоровительной культурой не просто как некий случайный набор движений, поскольку только определенное чередование физических упражнений позволяет целенаправленно влиять на все системы организма [2, С. 16].

Адаптивная физическая культура направлена на удовлетворение социокультурных потребностей людей с ограниченными возможностями. Из года в год возрастает интерес к вопросам физического воспитания детей с патологией органа слуха, которые, в свою очередь, имеют свои особенности развития, касающиеся психофизического и функционального плана [1, С. 5].

Правильная организация и методика проведения упражнений предотвращает развитие многих осложнений, которые часто могут привести к ограничению трудоспособности и снижению жизненной активности. Систематическое применение специальных физических упражнений повышает устойчивость к неблагоприятным воздействиям окружающей среды и улучшает работоспособность.

Дети с нарушениями слуха постоянно контролируют каждое своё движение, так как у них наблюдается эффект «заторможенности центра проприоцептивного анализатора» из-за выключения либо снижения функции слухового органа, тесно связанного с вестибулярным. По этой причине у слабослышащих, а также глухих нарушена осанка, а уменьшение мышечной силы ведёт к недостаточной подвижности, нарушению функции дыхания, следовательно, ребёнок будет отставать в моторном развитии [3, С. 98].

Слабослышащие находятся в особых условиях в связи с низким уровнем сформированности двигательной активности и особенностью психофизического развития. Наиболее типичные нарушения двигательной сферы: медлительность, трудность в поддержании баланса – низкий уровень

ориентации в пространстве, снижение уровня развития силы. Дети с патологией органа слуха склонны к гипертонии, аритмии, вертиго [6, С. 74].

Специалисты не уделяют должного внимания специальным корригирующим упражнениям (то есть соответствующим видам и целым комплексам, которые применяются для профилактики имеющихся дефектов или с целью восстановления утраченной функции), а в конкретном случае, направленных на коррекцию функциональных нарушений пространственной организации тела слабослышащих и глухих детей.

Например, наиболее эффективным корректирующим методом нарушений моторных функций у слабослышащих является плавание, которое стимулирует развитие инспираторных и экспираторных мышц, а также плечевого пояса, улучшает деятельность автономной нервной системы, упорядочивает поведенческие реакции. Ко всему прочему занятия в воде способствуют повышению качества здоровья, совершенствованию личностных качеств ребенка, а также коррекции психического развития. Но тут необходимо учитывать еще и тот фактор, что при частичной или полной потере слуха страдает и сам вестибулярный аппарат. А результатом этого будет являться трудность при овладении техники плавания. Многие дети могут выучить элементы кроля на груди, а не на спине.

Слабослышащих детей целесообразно перед началом занятий в бассейне ознакомить с основами правильного дыхания, техникой плавания (скольжения на воде). Тренировочные занятия, как подготовительный этап, проводятся в зале. Не следует забывать об установлении контакта с детьми, чтобы мотивировать их. Переходить в большой бассейн с первого раза не рекомендуется. Детям легче приспособиться к малому бассейну, потому что он у них не вызовет страха, что очень важно. Чтобы преодолеть возникшее чувство неуверенности или страха, используются упражнения у стенки, а потом включают подвижные элементы для перехода к играм. Ребята со сниженной функцией слуха учатся выдыхать в воду, задерживать дыхание. Среди упражнений на воде для лиц со слуховыми и вестибулярными нарушениями существуют такие, которые категорически запрещаются использовать: ныряние, прыжки в воду, погружения (подводное плавание). Такой вид упражнений приводит к вторичным патологиям и дискомфорту, дезориентировке в воде и в зале. Плавание запрещается с перфорированной барабанной перепонкой [5, С. 21].

Каждому упражнению уделяется пятнадцать минут для коррекции и последующего развития функции вестибулярного аппарата. Дети ходят по залу с открытыми глазами. После статичной тренировки – с закрытыми (пять шагов с открытыми глазами, а потом два шага с закрытыми и наоборот) в спокойном темпе. Сложные упражнения осваиваются с поддержкой и страховкой. Кувырки, резкие повороты не включаются в программу. После перенесённых операций на ухо прибегают к вестибулярной гимнастике. На данный момент существуют специальные тренажеры для проведения упражнений на тренировку функций равновесия.

Занятия оздоровительной культурой для слабослышащих детей проводят два или три раза в неделю по тридцать – сорок минут в день. Превалирующими упражнениями должны быть те, которые направлены на развитие скорости и силовых качеств, а второстепенные рассчитаны на развитие рецепторного аппарата органа равновесия, потому что любое занятие физической культурой должно содержать несколько элементов упражнений программного плана [4, С. 56].

В заключение стоит отметить, что методика проведения занятий адаптивной физической культурой с детьми, имеющими нарушения слухового и вестибулярного анализаторов, основывается на применении таких упражнений, которые непосредственно развивают силовые качества топического характера, дозированных в строгом порядке, способствует двигательному совершенствованию.

Список литературы:

1. Бабенкова Р.Д., Трофимова Г.В. Занятия по развитию движений у детей с нарушением слуха. – М., 2003.
2. Булич Э.Г. Физическое воспитание в специальных медицинских группах. – М., 2006.
3. Велитченко В.К. Физкультура для ослабленных детей. – М., 2010.
4. Носкова Л.П. Программа воспитания и обучения глухих детей. – М., 2011.
5. Рипа М.Д., Велитченко В.К., Волкова С.С. Занятия физической культурой со школьниками, отнесенными к специальной медицинской группе. – М., 2008.
6. Тимошенков В.В., Тимошенкова А.Н. Физическое воспитание учащихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья. – М., 2001.

Раздел 12. Информационно-коммуникативные технологии в образовании

ИСТОРИЯ ИНФОРМАТИКИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ

Клыкова В.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. техн. н., проф. Тоискин В.С.

Одним из принципов, положенных в основу построения и функционирования системы образования, является принцип историзма. Реализация данного принципа в обучении информатики, как и других наук, позволяет формировать у обучаемых предметные, метапредметные и общие компетенции, приобщать их к духовным и культурным ценностям.

Историзм – «это принцип мышления человека, определяющий восприятие и оценку какого бы то ни было явления в контексте той культуры, где оно зародилось и развивалось. ... это соразмерность анализа и оценки явлений своему времени, конкретно живущим в нем людям» [2]. В Толковом словаре русского языка историзм трактуется как «методологический принцип

рассмотрения предметов и явлений в их истории». Т.е. исторические предметы и явления рассматриваются в саморазвитии, что позволяет установить причины их зарождения, выявить качественные изменения на различных этапах, понять, во что превратилось данное явление в ходе диалектического развития.

Информатика, являясь междисциплинарной отраслью научного познания, объединяет научные направления естественно-научного, гуманитарного, общепрофессионального и специального циклов. Информационно-коммуникационные технологии проникают во все сферы человеческой деятельности. В настоящее время наука информатика достигла той степени зрелости, когда имеет смысл осуществить анализ накопленного опыта, ознакомиться с жизнью и деятельностью главных персонажей этой удивительной науки, проследить преемственность в развитии научной теории и практики на протяжении нескольких столетий. В системе образования изучение истории повышает познавательный интерес и способствует более глубокому осмыслению учебного материала.

Главной целью истории информатики в учебном процессе является формирование информационного мировоззрения обучающихся, систематизация знаний в области информатики.

С переходом на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения в образовательный процесс введен курс «История информатики», являющийся важной составляющей в теоретической подготовке будущего учителя информатики. В ходе освоения курса формируется ряд важных общих и профессиональных компетенций, таких как ОК-1, ОК-2, ОК-12, ОК-16, ОПК-3, сформулированных в ФГОС ВО по профилю «Информатика» направления «Педагогическое образование». Ясно, что сформированные компетенции должны быть реализованы в школьной дисциплине «Информатика и ИКТ». Однако это не имеет характера систематичности и логической завершенности, что подтверждается результатами контент-анализа текстов учебников «Информатика», «Информатика и ИКТ» для 5-11 классов авторов Н.Д. Угринович, Л.Л. Босовой, С.А. Бешенкова, Н.В. Макаровой, А.Г. Гейн, А.А. Кузнецова, А.Г. Кушниренко. Фрагмент анализа приведен в таблице 1.

Таблица 1 – Анализ использования истории информатики в учебниках по информатике и ИКТ

Тема (параграф, раздел)	Исторический факт, событие, персоналии и др.
<i>Босова Л.Л. Информатика, 5 класс</i>	
1. Информация вокруг нас. 1.1. Информация.	Процесс накопления информации начался с изобретением в 4 тысячелетии до нашей эры письменности и первых носителей информации. Процесс систематического научного познания окружающего мира, в котором информация рассматривается как знания, начался с середины XV в. после изобретения книгопечатания.
1.3. Хранение информации.	В начале III тыс. до н.э. в Египте появляется новый носитель – бумага из папируса. Как и в античном мире, так и

	в Средневековье использовались восковые таблички. В XXI в. на смену оптическим и магнитным носителям пришли полупроводниковые микросхемы памяти. История человечества знает разные способы хранения информации. Это рисунки на стенах пещер, тексты на пергаменте и всевозможные документы на бумаге. Хранение информации всегда связано с ее носителем – материальным объектом.
1.6. В мире кодов.	В середине XIX в. французский педагог Луи Брайль придумал специальный способ представления информации для слепых.
Глава 2. Компьютер для начинающих. 2.1. Как устроен компьютер.	Первый компьютер был создан в 1945 г. в США.
<i>Босова Л.Л. Информатика, 6 класс</i>	
2. Компьютерные объекты. Файлы и папки.	Впервые термин «файл» был применен в 1950 г. к компьютерному хранилищу.
3. Отношение объектов и их множеств. Разнообразие отношений.	Круги Эйлера – геометрическая схема, с помощью которой можно изобразить отношения между подмножествами, для наглядного представления. Используется в математике, логике, менеджменте и других прикладных направлениях
14. Что такое алгоритм. Жизненные задачи. Последовательность действий. Алгоритм.	Современное формальное определение алгоритма было дано в 30-50-е гг. XX в. в работах Тьюринга, Поста, Чёрча (тезис Чёрча-Тьюринга), Винера, Маркова. Само слово «алгоритм» происходит от имени хорезмского учёного Абу Абдуллах Мухаммеда ибн Муса аль-Хорезми (алгоритм – аль-Хорезми) (около 825 г.)
<i>Гейн А.Г. Информатика и ИКТ, 10-11 классы, базовый уровень</i>	
Введение в информатику 6. Организация вычисления при помощи компьютера	Идея проста, однако додумались до нее спустя целых двадцать лет. Сделал это Дэниэл Бриклин в 1979 г.
Компьютерное моделирование 22. Системный подход и информационные модели	Один из эффективных подходов к построению моделей предложен в 1950 г. американским биологом Л. Фон Берталанфи.
Основы алгоритмического управления. 32. то такое алгоритм	Слово «алгоритм» имеет древние корни. Произошло от латинского «algoritmi», представляющего собой запись арабского имени выдающегося математика IX в. Аль-Хорезми.
Компьютерные модели в задачах управления. 44. Глобальные модели.	В 70-е гг. в Вычислительном центре академии наук СССР под руководством академика Н.Н. Моисеева была начата разработка первой глобальной модели биосферы Земли.
Принципы работы вычислительной техники. 49 Команды передачи управления.	Принципы программного управления и хранимой программы вместе с принципом двоичного представления информации были сформулированы группой американских ученых во главе с Дж. фон Нейманом.
<i>Кузнецов А.А. Основы информатики, 8-9 классы</i>	
Раздел 3.	Одним из наиболее популярных сегодня языков

3.1. Язык программирования Паскаль	программирования является язык Паскаль. Создатель Паскаля – Никлаус Вирт – предложил первую версию строгого по форме и простого для написания программ языка в 1968 г., когда не существовало персональных компьютеров.
1.1.3. Человек: информация и информационные процессы	Процесс накопления информации начался с изобретения в 4 тысячелетии до нашей эры письменности и первых носителей информации (шумерских глиняных табличек и древнеегипетских папирусов). Процесс систематического научного познания окружающего мира, в котором информация рассматривается как знания, начался с середины XV в. после изобретения книгопечатания.
1.1.4. Информация и информационные процессы в технике	Первый микропроцессор Intel 4004, «дедушка» современных процессоров, был разработан в 1971 г. специально для использования в автоматизированных системах управления.
1.2.2. Знаковые системы	В 60-е гг. XX в. в СССР учеными МГУ была разработана и запущена в производство ЭВМ «Сетунь» (50 экз.). «Сетунь» использовала троичное кодирование информации.
2.4.2. Прикладное программное обеспечение	В 40-60-е гг. XX в. для проведения вычислений на ЭВМ разрабатывались программы на языках программирования.
2.7. Компьютерные вирусы.	Первая «эпидемия» компьютерного вируса произошла в 1986 году, когда вирус по имени Brain «заражал» дискеты персональных компьютеров.
2.8.1. Правовая охрана информации.	Правовая охрана программ для ЭВМ и баз данных впервые в полном объеме введена в РФ Законом «О правовой охране программ для электронных вычислительных машин и баз данных», который вступил в силу в 1992 г. В 2002 г. был принят Закон «Об электронно-цифровой подписи», который стал законодательной основой электронного документооборота в России.

Приведенные в таблице выдержки из различных учебников не представляют собой результат полного проведенного анализа, однако позволяют сделать вывод именно о недостаточности и фрагментарности рассмотрения вопросов элементов истории информатики в школьной программе по информатике и ИКТ, что не способствует формированию информационного мировоззрения. Кроме того, на наш взгляд, незаслуженно краткие сведения о вкладе отечественных ученых в становление и развитие информатики как науки.

Анализ результатов контент-анализа приводит к выводу о целесообразности введения элективного курса «История информатики» в старших классов общеобразовательной школы. Предлагается в элективный курс «История информатики» включить следующие разделы:

- исторические предпосылки информатики (домеханические и механические вычислительные устройства);
- эпоха электронных вычислительных машин;
- языки программирования;
- компьютерные сети;

- история развития программного обеспечения;
- вклад отечественных ученых и изобретателей в развитие теории и практики информатики.

По причине отсутствия в нашей стране учебника по истории информатики источниковой базой могут служить работы [1, 3-13].

Список литературы:

1. Айзексон У. Инноваторы. Как несколько гениев, хакеров и гиков совершили цифровую революцию. – М., 2015.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – М., 2000.
3. Гладких Б.А. Информатика от абака до интернета. Введение в специальность. – Томск, 2005.
4. Гутер Р.С., Полунов Ю.Л. От абака до компьютера – М., 1981.
5. История вычислительной техники: (От простейших счетных приспособлений до сложных релейных систем) / И.А. Апокин, Л.Е. Майстров. – М., 1990.
6. История информатики в России: ученые и их школы / Сост. В.Н. Захаров и др. – М., 2003.
7. Ланина Э.П. История развития вычислительной техники. – Иркутск, 2001.
8. Очерки истории отечественной программной инженерии в 1940-е – 80-е годы / Сост.: В. В. Липаев. – Москва-Берлин, 2015.
9. Очерки истории информатики в России / Под ред. Д.А. Поспелова, Я.И. Фета. – Новосибирск, 1998.
10. Петров Ю.П. История и философия науки: математика, вычислительная техника, информатика. – СПб., 2009.
11. Страницы истории отечественных ИТ / Сост. Э.М. Пройдаков. – М., 2015.
12. Хрестоматия по истории информатики / Автор-составитель Я.И. Фет. – Новосибирск, 2014.
13. Шилов В.В. Удивительная история информатики и автоматизации [Электронный ресурс] // URL: <http://book.tr200.net/v.php?id=72481> (дата обращения: 15.03.2016).

МЕТОД КЛАСТЕРА В ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мирошниченко Л.Ю.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Киричек К.А.

В настоящее время происходит модернизация российского образования с целью воспитания личности соответствующей актуальным запросам общества, умеющей адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, находить выход в критических ситуациях, способной к саморазвитию, самообучению. Внедрение в образование Федеральных государственных образовательных стандартов

(ФГОС) второго поколения повлекло за собой необходимость воспитания «новой» личности, активной во всех видах деятельности и способной творчески и критически мыслить [6, п. 7, 10, 11, 14]. Существуют разнообразные технологии, выступающие для решения задач поставленных ФГОС, одной из которых является технология критического мышления. «Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей» [5, С. 99]. Начинать формировать и развивать критическое мышление следует уже у учеников начальной школы, ведь критическое мышление является важнейшей способностью каждого человека, которая необходима не только при обучении, но и в дальнейшей как профессиональной, так и личной жизни человека.

При работе с детьми всегда стоит искать новые подходы к их обучению и в связи с изменяющимися условиями действительности, и в силу необходимости смены видов деятельности учащихся для предотвращения их утомляемости и сохранения концентрации внимания. Среди разнообразия подходов следует отдавать предпочтение тем, которые будут способствовать совершенствованию мыслительных операций, продуктивному мышлению школьников.

Достаточно большое количество методов критического мышления – словесные, наглядные, практические – помогают учителю сделать урок не похожим на другие, подготовить и провести его таким образом, что ребенок не успевает «соскучиться». Методы критического мышления дают школьникам возможность самостоятельно получать знания, классифицировать, систематизировать их, высказывать своё мнение, выслушивать одноклассников, делать выводы и обобщения.

Существуют различные методы развития критического мышления младших школьников, например: чтение-суммирование, чтение с остановками, синквейны, уголки, логическая цепочка, рафт и так далее [3]. Мы рассмотрим метод кластера. Метод кластера представляет собой способ графического представления материала и позволяет сделать наглядным результат мыслительного процесса при изучении или закреплении какой-либо темы. Кластер является отражением нелинейного мышления. При применении метода кластера в обучении материал представляется лаконично и логично с соблюдением взаимосвязей.

Данный метод актуален при обучении младших школьников также в силу того, что у детей преобладает наглядно-образное мышление. При представлении им информации в виде кластера – схемы, уровень запоминания будет намного выше, а также при самостоятельном составлении детьми кластеров по предложенным темам, у них в памяти сохранятся важные моменты: основные определения, формы, виды тех или иных понятий.

Актуальность метода кластера вытекает и из ФГОС ООО. Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования в предметной области «Математика и информатика» включают в себя: «овладение основами логического и алгоритмического мышления», «работать со ... схемами, ... и диаграммами, ... представлять, анализировать и интерпретировать данные» [6, п.12.2].

При развитии ученика с помощью технологии критического мышления необходимо наличие трех основных компонентов, стадий развития, этапов урока [3, С. 25; 4, С. 135]:

1. Вызов.
2. Осмысление.
3. Рефлексия.

На первом этапе происходит зарождение проблемы, педагог вовлекает всех детей в работу, они воспроизводят то, что уже знают по теме, формируют ассоциативный ряд, ставят вопросы, требующие нахождения ответа. На втором этапе воспитанники работают с информацией, читают тексты. Рассматривают картинки, решают примеры и задачи, анализируют полученные в ходе этого факты. На третьем этапе дети самостоятельно анализируют полученные знания, делают выводы.

Метод кластера в соответствии со стадиями, этапами урока может быть применен на всех стадиях. На стадии вызова ученики схематически строят имеющиеся у них знания по теме, тем самым мотивируя себя к дальнейшему изучению проблем этой темы. На стадии осмысления дети также могут структурировать весь представленный материал. На стадии рефлексии школьникам предлагается систематизировать полученные знания, подвести итог [2].

Метод кластера применим на любом уроке в начальной школе, в том числе и на математике; он может быть вовлечен сразу в несколько стадий урока и плавно перетекать из одной стадии в другую. При реализации данного метода педагог может использовать как групповую, парную, так и индивидуальную формы работы. Метод кластера применим как на уроке, так и дома, при выполнении домашнего задания [1].

Рассмотрим реализацию метода кластера на уроках математики в начальной школе. Например, при ознакомлении школьников с дробными числами на этапе вызова предложить построить (рисунок 1), который учитель дополнит элементом со знаком вопроса. После ознакомления с новым материалом, ученики дополняют кластер элементом «дроби».

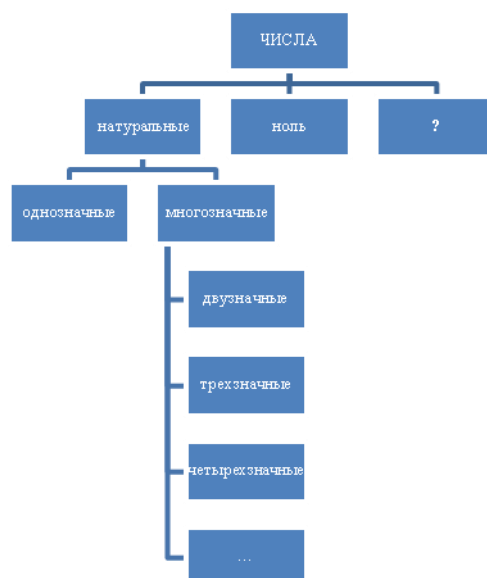


Рисунок 1. Кластер: числа.

При ознакомлении с задачей и ее основными частями целесообразно составить соответствующий кластер (рисунок 2).

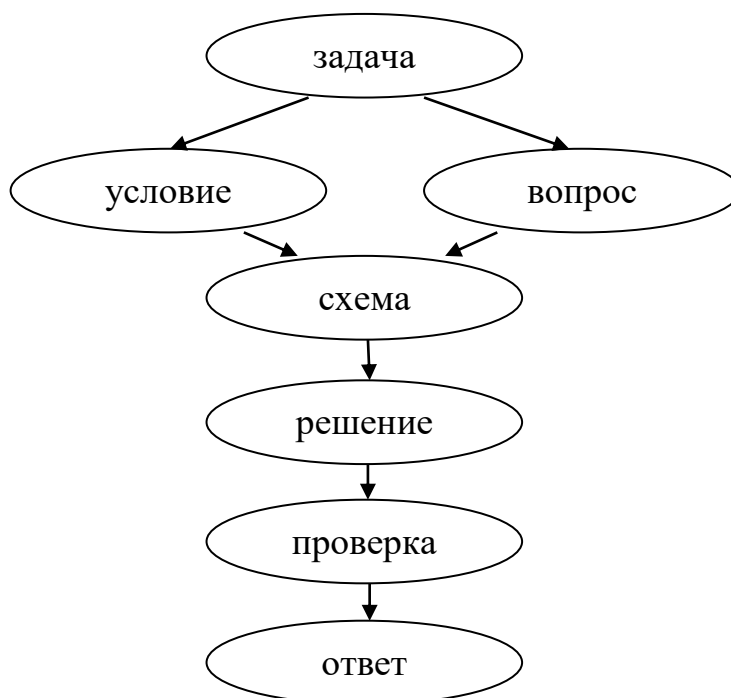


Рисунок 2. Кластер: задача.

Данный кластер можно составлять как на первых двух стадиях урока (вызов, осмысление) и пользоваться им на третьей стадии, так и составить на третьей стадии – стадии рефлексии, подводя итог ознакомлению с новым материалом.

При ознакомлении с квадратом и его свойствами на стадии рефлексии полезно составить следующий кластер (рисунок 3).

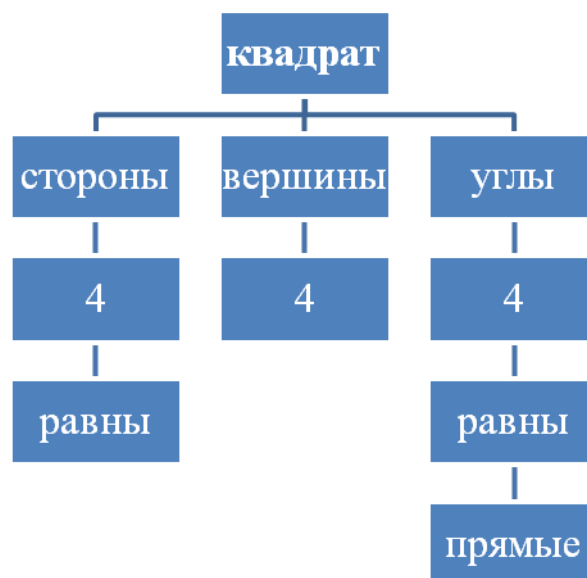


Рисунок 3. Кластер: квадрат.

Использование метода кластера на уроках математики в начальной школе необходимо. Может показаться, что это очень просто и не вызовет никаких трудностей, но для того чтобы применять любой из методов критического мышления необходима подготовка как самого педагога, так и детей. Несмотря на это следует отметить, что использование методов критического мышления, в том числе и на математике, позволяет:

- повысить интерес школьников к обучению;
- расширить мотивацию;
- повысить эффективность восприятия детьми новой информации;
- закрепить и систематизировать полученные знания;
- развить коммуникативные возможности.

Все это благоприятствует развитию полноценной личности, способной логически мыслить, строить умозаключения, находить выход из любой ситуации, решать поставленные задачи.

Список литературы:

1. Бондаренко Е. Учителя создают собственные цифровые образовательные ресурсы // Народное образование. – 2008. – № 4. – С. 189-194.
2. Заир-Бек С.И. Технология развития критического мышления посредством чтения и письма // Библиотека школы. – 2001. – № 12. – С. 10-15.
3. Критическое мышление: технология развития: Пособие для учителя / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб, 2003.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
5. Сорокина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2003. – № 6. – С. 97-110.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373 (с изменениями от 26.11.2010 № 1241).

АНАЛИЗ ПРОГРАММ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА НА БАЗЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЛАТФОРМ

Редванов А.С.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

Научный руководитель: к. техн. н., доц. Красильников В.В.

Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ, но должны соблюдать требования (ст. 16).

При такой реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [6]. Требования к разработке электронного учебного пособия устанавливаются и в ФГОС среднего (полного) общего образования второго поколения.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования второго поколения был утвержден 17 апреля 2012 года. Методологической основой ФГОС выступает «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина», определившая воспитательный идеал и базовые национальные ценности.

С учетом требований ФГОС среднего общего образования были представлены основные требования к формам представления электронного учебника:

1. Содержит мультимедийный образовательный контент.
2. Электронное учебное пособие может содержать: текстовую информацию, графические элементы (фотографии, диаграммы, графики, 3D модели, видео, фильмы, аудиозаписи).
3. Содержание электронного учебника может включать как все представленные выше компоненты, так и их часть. Ресурс не должно быть перегружен информацией и рисунками, отвлекающими внимание ученика.

4. Уровень интерактивности содержания электронного учебника определяются возрастными особенностями обучающихся и спецификой предметной области.

Несмотря на наличие огромного количества бесплатных электронных образовательных ресурсов, в практической деятельности каждого учителя возникают ситуации, когда готовый ресурс не всегда отражает задуманное: хочется применить свою методическую идею урока, по- другому представить его технически. Поэтому необходимы навыки самостоятельного создания электронного учебника [1, 2, 5].

Для эффективного применения электронного образовательного ресурса учителю необходимо ориентироваться в соответствующем программном обеспечении. Программных продуктов по разработке электронного образовательного ресурса на сегодняшний день множество. Созданы данные программы для различных платформ.

В данной статье рассматриваются современные платформы, на которых реализована возможность разработки электронного образовательного ресурса.

Одним из таких программных продуктов являются компоненты Google for Education, созданные на платформе Google и доступные в online режиме. Компоненты Google for Education обеспечивают учителя всеми инструментами, при помощи которых возможна организация дистанционного обучения среди детей разных возрастов. Google for Education позволяет составить совместную презентацию на уроке или самостоятельно дома. Сервисы Google в обучении отвечают принципам современной системы образования. Но, вместе с тем, в части использования в электронном обучении, эти компоненты имеют ряд недостатков:

1. все файлы хранятся на «облачном» сервере;
2. недостаточно компонентов, которые можно использовать в образовательном процессе.

Google использует программный пакет Microsoft Office, интегрированный в веб-сайт, что делает дистанционное обучение достаточно простым в организации и эксплуатации. Но компоненты Google for Education выглядят ограниченно, поскольку предлагают вести обучение на основе презентаций, текстовых документов и календарей. Google for Education хорошее решение для организаций, которым в качестве образовательной нагрузки достаточно лекций и простых заданий [4].

Другая компания, занимающаяся разработкой электронных образовательных ресурсов, для обеспечения дистанционного обучения – Apple. В январе 2012 года компания Apple представила инструментальное средство, разработанное в операционной системе Mac OS X для разработчиков образовательного контента, позволяющее конвертировать авторские учебные материалы в формат электронного учебника, и поддерживающего следующие функции:

- поиск информации;

- вставка различных фотографий, графиков, схем, диаграмм, видеороликов, 3D моделей;
- навигационная панель по главам;
- создание тестов для закрепления прочитанного;
- обратная связь с преподавателем [3].

Одна из программ компании Apple- iBooks Author.

iBooks Author — бесплатное приложение для Mac. Позволяет создавать электронные учебники и любые другие книги в формате iBooks для iPad и Mac. В iBooks Author можно с лёгкостью добавить текст из Microsoft Word, фотографии, видеоролики, диаграммы, 3D объекты, математические формулы, импортировать файлы Adobe InDesign и ePub [3].

Также существует множество программных продуктов, разработанных для дистанционного обучения на платформе Windows. Для всех программ на платформе Windows является общим то, что они соответствуют основным и общепринятым в мире требованиям и стандартам организации дистанционного обучения. То есть они доступные, персонифицированные, модульные, простые в использовании, интерактивные, адаптированные, соответствуют требованиям компьютерной безопасности. К таким продуктам относится программа Ms E-learning.

Microsoft E-learning – программный продукт Microsoft для реализации дистанционного обучения. Учащийся может получить определенную информацию в любом виде – текст, видео- или аудиофайлы, схемы, таблицы, изображения. Система способна в автоматическом режиме проверять коэффициент усвоения материала. При необходимости учащийся самостоятельно или в автоматическом режиме может выбрать простой или сложный уровень усвоения материала. При всем этом стоит отметить, что продукты на платформе Windows имеют ряд недостатков:

- отсутствие русскоязычного пакета программ;
- высокая стоимость программ.

Коммерческие продукты в основном связаны с операционными системами семейства Windows, а бесплатное или доступное по достаточно низким ценам программное обеспечение, реализовано для операционных систем Linux.

Примером программного продукта на операционной системе Linux является программа ATutor.

ATutor – программный продукт стандарта SCORM. ATutor распространяется по лицензии GNU GPL, что и делает продукт бесплатным с открытым кодом. В ATutor можно вставлять элементы всех типов, включая flash и мультимедиа-контент. Электронное пособие, созданное с помощью ATutor, можно просматривать как в online режиме, так и есть возможность скачать архивом. Впоследствии архив достаточно только распаковать и запустить индексный файл index.html для доступа к полной копии онлайн-курса. В результате получается полноценный ЭОР, который можно отнести

к промежуточному между текстографическим и мультимедийным типами, и который содержит в себе необходимые элементы для обучения.

Отметим, что все представленные здесь операционные системы, включая программные продукты имеют как преимущества, так и недостатки. Главным недостатком рассмотренных продуктов является отсутствие поддержки всеми существующими на сегодняшний день операционными системами. Еще одной проблемой в настоящее время является высокая стоимость коммерческого программного обеспечения по разработке электронного учебного пособия.

Из выше рассмотренных программных продуктов, созданных на различных платформах, программы для операционных систем MacOSX являются более подходящими к требованиям ФГОС среднего (полного) образования второго поколения, в части требования к содержанию электронного учебного пособия.

Несмотря на то, что система MacOSX бесплатна в приобретении и использовании, компьютер Apple с такой системой стоит дороже обычного ПК. Поэтому образовательные учреждения видят целесообразным переход на операционную систему Linux, и использования ее в качестве web-сервера для дистанционного обучения.

Список литературы:

1. Босова Л.Л., Мамонтов Д.И., Козленко А.Г., Теренин В.В. Дидактические и дизайн-эргономические требования к электронному учебнику // Образовательная политика. – 2011. – № 6.
2. Босова Л.Л., Мамонтов Д.И., Козленко А.Г., Теренин В.В. Типовая модель электронного учебника // Открытое и дистанционное образование. – 2012. – № 2 (46).
3. Официальная страница iBooks Author // URL: <http://www.apple.com/ru/ibooks-author/> (дата обращения 01.03.2016).
4. Официальный сайт GoogleforEducation// URL: <https://www.google.com/edu/students/index.html> (дата обращения 01.03.2016).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 апреля 2012 г. №413) // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 01.03.2016).
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) // URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 01.03.2016).

Раздел 13. Проблемы отечественной и зарубежной истории в современной интерпретации

РЕШЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В КАЛМЫКИИ ВО ВРЕМЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945 гг.)

Шаршаков М.П.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

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

В истории русского мира произошла самая страшная и кровопролитная война с фашистской Германией, ставшая жестоким испытанием для советских граждан.

Суровые годы военного лихолетья явились проверкой прочности экономических основ и обороноспособности советского государства, силы патриотического духа его граждан. Жесточайшая битва советского государства против немецко-фашистских захватчиков продемонстрировала несокрушимое единство армии и народа, фронта и тыла, самых различных слоев общества. Советское крестьянство ценой невероятных моральных и физических усилий, напряженного героического труда, собственного жесткого самоограничения в питании выполнило во время войны главную задачу по обеспечению, в первую очередь, продовольствием действующую армию, городское население.

Реализация продовольственной политики советского государства в условиях военного времени в отечественной историографии является одной из малоизученных проблем. Острота и сложность решения проблемы в период военных действий определяют ее особую актуальность. Мы считаем, исследование вышеназванной проблемы – немаловажный аспект в изучении российской истории. На сегодняшний день специальных научных работ, посвященных изучению данного вопроса на примере Калмыкии, не имеется. Следует только отметить обобщающие научные труды К.Н. Максимова [6] и коллективный фундаментальный труд «История Калмыкии с древнейших времен до наших дней» [4], где авторы вскользь касаются данной проблемы. В представленной статье автором предпринимается попытка осмысления продовольственной политики советского государства во время Великой Отечественной войны в Калмыкии, в частности, рассмотреть, как осуществлялось нормированное продовольственное снабжение населения региона в 1941-1943 гг. Как известно, в условиях войны в СССР сложилась тяжёлая продовольственная обстановка. Это было обусловлено тем, что государство, в связи с вынужденным отступлением советских войск, лишилось крупных запасов продовольствия на складах, находившихся на оккупированных территориях.

Фашистские войска заняли территорию, где до войны проживало 40% населения страны, производилось 84% сахара, 38% зерна [1]. Потеря огромной территории лучших плодородных земель также предопределила нехватку

продовольствия в первые годы войны. Продовольственная проблема обострилась и в связи с мобилизацией из сельского хозяйства большей части работоспособного мужского населения и техники. Это привело к значительному уменьшению в стране валового сбора сельскохозяйственных культур, поголовья скота. Так, в 1942 г. валовый сбор зерна сократился по сравнению с 1940 г. с 95,6 млн. до 29,6 млн. т., сахарной свеклы – с 18 млн. до 2,2 млн. т., картофеля – с 76,1 млн. до 23,6 млн. т. [2]. Поголовье скота в 1942 и 1943 гг. по СССР в целом, вследствие временной оккупации ряда сельскохозяйственных районов и мобилизации многих работников животноводства на фронт, также значительно уменьшилось по сравнению с 1941 г. [2]. Калмыцкая АССР перед началом войны регулярно и в пределах плановых объемов поставляла произведенную ею сельхозпродукцию в союзный фонд продовольствия. В 1940 г. республика произвела 23,7 тыс. т. мяса, из них государству было сдано 8,4 тыс. т. В указанном году валовый сбор зерна составил 144,6 тыс. т., из них 37 тыс. т. поступило в закрома государства [4].

В первые военные годы республика, как и многие регионы страны, испытывала острую нехватку трудовых и материальных ресурсов, продовольствия. Начавшаяся война нанесла большой урон сельскому хозяйству Калмыкии. Многие трудоспособные мужчины ушли на фронт, часть колхозников была направлена на мобилизационные работы. Эти факторы и ряд других до крайности осложнили решение продовольственной и сырьевой проблемы. Перед руководством Калмыкии встали трудные социальные задачи, важнейшей из которых было обеспечение населения продуктами питания, в частности, за счет увеличения производимой в регионе животноводческой продукции. Однако предполагаемого роста в этой отрасли сельского хозяйства не произошло, наоборот, к концу года в республике сократилась численность поголовья скота из-за недостатка теплых помещений, отсутствия ветпрепаратов, что затрудняло борьбу с эпизоотиями, и других объективных причин. Ситуация усугублялась и тем, что из-за экстренного приема эвакуированного скота из ближайших регионов страны произошло уменьшение имевшихся запасов кормов. Весь эвакуированный скот практически был сконцентрирован в районе переправ через Волгу на территории Юстинского и Приволжского улусов, в которых корма были израсходованы уже в первой половине зимы. В результате этого только в Юстинском улусе пало 33 483 гол., или 30% собственного поголовья скота, и 16 128 гол. эвакуированного, или 54% [7]. В целом в колхозах республики зимой 1941 года пало 125,8 тыс. гол., или 10,8% скота, в том числе 91,1 тыс. голов молодняка [8]. И все же, несмотря на резкое сокращение скота, крестьянские хозяйства имели в индивидуальном пользовании 210 500 гол. скота, давших населению возможность выжить в голодные военные годы. Калмыцкий областной комитет ВКП(б) в самом начале Великой Отечественной войны предусмотрел расширение посевных площадей колхозов, совхозов и подсобных хозяйств республики для оказания помощи фронту и обеспечения необходимым продовольствием населения.

В 1941 г. республика имела 268 тыс. га посевных площадей зерновых и технических культур, в том числе под зерновыми – 237,5 тыс. га, т.е. на 24,6 тыс. га больше, чем в предыдущем году. В постановлениях «О мероприятиях по уборке урожая в связи с военным положением в стране» от 23 июня 1941 г., «О ходе строительства и ремонта дорог по республике и подготовке их к хлебоуборке», «О ходе сеноуборки на Черных землях» от 25 июня 1941 г. правительство Калмыкии наметило ряд организационно-практических мер по выполнению плана заготовки кормов, улучшению организации труда, обеспечению колхозов, совхозов, МТС рабочей силой и техникой по своевременному проведению сельскохозяйственных кампаний, ремонта дорог и т.д. [9]. Однако увеличение посевных площадей колхозов и совхозов дало незначительный результат. К концу 1941 года крестьяне сдали государству 46 483 т. хлеба, или 89,7% годового плана [10].

Невыполнение государственного задания коллективными хозяйствами, совхозами объясняется многими причинами, в том числе природно-климатическими (отсутствием осадков в весенне-летний период, частыми суховеями, засухой, бесснежной зимой и сильными морозами), нехваткой квалифицированных специалистов, опытных рабочих рук, неисправной техникой и отсутствием удобрений. Несмотря на сложившиеся трудности в производстве зерна и с целью продовольственного обеспечения населения 10 ноября 1941 г. Калмыцкий обком ВКП(б) и СНК Калмыцкой АССР приняли постановление «О создании хлебных фондов обороны в колхозах республики», в котором каждому колхозу республики разрешалось создать хлебные фонды обороны в размере 5-10 % от валового сбора урожая 1941 года [5]. Для улучшения продовольственной базы в КАСР самоотверженно трудились работники рыбной промышленности республики. Калмгосрыбтрест с большим напряжением, в трудных условиях выполнил свой государственный долг и обеспечил план 1941 года на 107,5 %, или 333 500 ц. [11]. Вся добытая рыба и рыбные продукты уходили в государственные фонды, а оттуда – на питание Красной Армии. Поэтому для пропитания своей семьи и окружающего населения калмыцкие рыбаки занимались рыболовством в свободное от работы время. В Калмыкии, как и в других регионах советского государства, граждане создавали «свою продуктовую базу», которая пополнялась за счет домашнего хозяйства и огородничества. Практически повсеместно, повоспоминаниям ветеранов, была распространена ловля сусликов, мясо которых стало важным элементом питания в рацион степняков. Данный способ получения продовольствия играл немаловажную роль в жизни народа Калмыкии.

В августе 1941 года хроническая нехватка хлеба и других продуктов питания стала ощущаться во всех городах. В условиях военного времени государством уделялось большое внимание экономному расходованию имеющегося продовольствия.

В этом отношении особое значение имела государственная система распределения нормированных продуктов питания. Основа ее была заложена

постановлением СНК СССР «О введении карточек на некоторые продовольственные и промышленные товары в городах Москве, Ленинграде и в отдельных городах и пригородных районах Московской и Ленинградской областей» от 18 июня 1941 года [3]. Очередное постановление СНК СССР от 20 августа 1941 года определило нормирование в распределении продовольствия в 197 городах страны. Распределение продовольствия осуществлялось в зависимости от производственной необходимости нуждающегося населения страны [18].

Советское руководство распоряжением СНК СССР от 26 июня 1942 года установило контроль над карточной системой распределения продовольствия в стране. Для реализации данного распоряжения было создано контрольное бюро, которое проверяло выдачу продовольственных карточек населению. К сожалению, в этих организациях наблюдалась большая текучесть кадров, поскольку, к примеру, штатный состав республиканского (Калмыцкой АССР) карточного бюро в основном составлял малограмотный и необученный коллектив. Отсутствие необходимого образования, достаточных профессиональных навыков, а также, говоря современным языком, корыстные случаи превышения должностных полномочий являлись главной причиной увольнения работников и ухода их с работы. Стоит сказать, что в продовольственной карточной системе присутствовали и элементы хищения продуктов.

Как свидетельствуют архивные материалы, Элистинское карточное бюро нередко грубо нарушало установленный Наркомторгом СССР порядок выдачи хлебных карточек. Установлено, что карточки нередко получали сторожа и завхозы [12]. Предпринятые государством меры по обеспечению продовольствием населения страны не полностью решили этот вопрос.

Например, многие магазины не были обеспечены бесперебойным снабжением хлеба. Зачастую вместо положенного количества хлеба поступало вдвое меньше, и в этом случае торговые заведения выдавали его только рабочим, исключив детей и иждивенцев. Иногда вместо хлеба населению выдавали тесто. Так, 66 магазин № 2 г. Элисты из 74 143 кг, полагающихся по нормативам продажи хлеба, 26 дней реализовывал вместо хлеба тесто в количестве 14 505 кг. В начале января 1943 г. Совнарком КАССР издал специальное постановление по организации снабжения частей Красной Армии и населения республики продовольствием, продуктами питания и фуражом, регулирующее также ежедневную выпечку хлеба в количестве 2 т. для населения г. Элисты и пригородных сел: Троицкое, Вознесенка, Приютное и Ульдючины [13].

Процесс оформления продуктовых карточек и снабжения продуктами питания населения был организован из рук вон плохо, зачастую допускались множественные нарушения. Люди затрачивали все свободное время на простаивание в очередях на получение карточек и последующее их отоваривание в магазинах, что вызывало, конечно, недовольство. К тому же нормы отпуска хлеба и всех продуктов питания во время войны в республике

менялись в сторону уменьшения. Впрочем, такая картина наблюдалась во многих территориях страны. В социальной политике руководства страны в условиях военного времени большое внимание уделялось продовольственному обеспечению инвалидам войны.

В соответствии с указом Президиума Верховного Совета СССР от 26 июня 1941 года «О порядке назначения и выплаты пособий семьям военнослужащих рядового и младшего начальствующего состава в военное время» советские, партийные, профсоюзные органы республики занимались вопросами организации своевременного назначения, выплаты пособий, трудоустройства, обеспечения жильем, продуктами питания, одеждой и др. Только в течение первого месяца войны были назначены пособия 1 781 семье военнослужащих первого призыва, к концу 1941 года пособия получали уже 4 397 семей, и выплаченная им сумма составила 236 800 руб. [6]. Весной 1943 г. по инициативе Калмыцкого обкома ВКП(б) во всех улусах прошли декады в помощь инвалидам войны. В одном только Лаганском улусе в ходе этой акции, по неполным данным, было собрано семьям военнослужащих 84 тыс. руб., 993 кг муки, 30 т рыбы, 110 кг крупы, 31 кг масла, 15 кг мыла, 512 предметов одежды, 65 пар обуви [5]. Оценивая мероприятия, проводимые государством в этом направлении, заметим, что при существующих недостатках в организации и объективных трудностях обеспечение продовольственного снабжения социально незащищенных слоев населения решалось не в полной мере. По существу, это объясняется тем, что в годы войны для государства основополагающей составляющей являлась военно-оборонная деятельность, и все средства использовались на военные расходы.

Следует отметить, что в продовольственной политике советского государства применялся дифференцированный принцип распределения продуктов питания. В то время существовала особая категория, которую составляли руководящие работники исполкомов, партийных органов, городских управлений, руководители предприятий, привилегированно снабжавшиеся продуктами и промышленными товарами.

Это регламентировалось союзными и региональными постановлениями органов власти. Для них были введены специальные литерные продовольственные карточки. В Приложении к приказу Наркомторга СССР от 17 июля 1943 г. за № 3205/2364 под грифом «Секретно» указывались нормы снабжения руководящих работников. Работники, отнесенные к 1 группе, получали трехразовое питание с литерой «Б» и имели право на дополнительное снабжение и лимиты второго горячего питания для работающих в вечернее время через специальные столовые и буфеты. Им даже по желанию отпускалось до 3-х бутылок водки или вина в месяц.

Норма снабжения для работников, отнесенных к 1-й группе [14]

Наименование товаров	Нормы особого отпуска по карточке	Норма обеда литеры «Б»
Сухой паек	2 200 5 000	2 200
Жиры	600 800	1 000
Крупа – макароны	1500 1 500	2 000
Сахарконд. изделия	500 600	2 000
в т. ч. 1 кг печенья	Яйца 10 шт.	Сухофрукты 500
Молоко	1 л	Хлеб 800 200

Табак 300 гр. или 500 шт. папирос Мыло хозяйственное 1 кусок Мыло туалетное 1 кусок Чай 50 г Картофель 10 000 10 000 сезонная Овощи 5 000 5 000 норма. По желанию отпускается до 3-х бутылок водки или вина в месяц. В Калмыкии к первой категории по г. Элисте было отнесено 139 чел., ко второй 174 чел., к третьей – 350 чел., всего по г. Элисте по 3 группам данный контингент составлял 663 чел. В улусах к первой группе было отнесено 26 чел., ко второй группе – 26 чел., к третьей группе не был отнесен ни один номенклатурный работник [15].

25 сентября 1943 г. вышло Постановление СНК Калмыцкой АССР «О частичном изменении постановления Совнаркома республики и бюро обкома ВКП(б) «О снабжении руководящих работников партийных, комсомольских, советских, хозяйственных и профсоюзных организаций», которым был утвержден для улусов контингент второй группы в количестве 52 чел., за счет уменьшения для города Элисты второй группы до 148 чел. Руководящие работники, отнесенные к первой группе снабжения, получали, в сравнении с третьей группой, куда были отнесены руководящие работники низшего звена, значительно больше мясных и рыбных продуктов, круп и макарон, сахара и кондитерских изделий. Для руководящих работников было введено также и особое снабжение промышленными товарами [16].

Прифронтовое, а затем и фронтовое положение региона в августе 1942 – начале 1943 гг. усилило трудности производства продовольствия. Одновременно с обеспечением процесса сельскохозяйственного производства пришлось решать задачи эвакуации значительной части населения, скота, техники и оборудования. Это, естественно, отвлекало от производства силы и средства. Территория временной оккупации г. Элисты с тремя пригородными колхозами, 8 улусов (районов) из 13 составила почти 43 тыс. кв. км (54%), где осталось 1 237 277 голов скота, или 72,8% от общего поголовья скота республики. Были захвачены все зерновые районы, которые занимали 92% всех посевных площадей региона [6].

Таким образом, оккупация разрушила сложившуюся до войны инфраструктуру аграрного комплекса республики, и временно оккупированные районы выпали из сельскохозяйственного оборота, сократив объем и потенциал сельскохозяйственного производства.

Согласно постановлению СНК КАСР за № 627 от 19 ноября 1943 г., повсеместно устанавливались новые формы снабжения хлебом. В сельских местностях были определены следующие хлебные нормы: рабочим предприятий – 500 гр., служащим – 300 гр., иждивенцам и детям – 200 гр., при этом общий расход муки не должен был превышать установленного фонда расхода в месяц [17].

В этих условиях определенные улучшения в вопросах обеспечения населения продуктами и промышленными товарами не привели к полному устранению недостатков и проблем в данной области, поскольку была ограничена выделением средств для оказания помощи инвалид

ам. Вместе с тем, государство использовало все свои возможности, для поддержки инвалидов во время войны. Как в городе, так и на селе свою поддержку инвалидам войны оказали общественные организации и население.

Сочетание работы органов Советского государства и общественных организаций по осуществлению помощи инвалидам Отечественной войны способствовало улучшению их финансового состояния и урегулированию бытовых проблем.

Список литературы:

1. Вознесенский Н.А. Военная экономика СССР в период Великой Отечественной войны. – М., 1948.
2. Великая Победа советского народа. 1941–1945. – М., 1976.
3. Директивы КПСС и советского правительства по хозяйственным вопросам. 1917–1957 гг.
4. История Калмыкии с древнейших времен до наших дней: в 3 т. Т.2. – Элиста, 2009.
5. Калмыкия в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Док. и мат.-лы. / Сост. М.Л. Кичиков, Б.С. Санджиев, Ю.О. Оглаев. – Элиста, 1966.
6. Максимов К.Н. Великая Отечественная война: Калмыкия и калмыки. – М., 2010.
7. НАРК. Ф. Р-1. Оп. 3. Д. 678. Л. 2.
8. НАРК. Ф. Р-131. Оп. 1. Д. 1070. Л. 80.
9. НАРК. Ф. Р-131. Оп. 1. Д. 942. Л. 1-6.
10. НАРК. Ф. Р-131. Оп. 1. Д. 1017. Л. 47; Ф. Р-1. Оп. 3. Д. 81. Л. 25.
11. НАРК. Ф. Р-131. Оп. 1. Д. 1114. Л. 72.
12. НАРК. Ф. П-1. Оп. 3. Д. 843. Л. 26.
13. НАРК. Ф. П-1. Оп. 3. Д. 843. Л. 23; Ф. Р-131. Оп. 3. Д. 111. Л. 2.
14. НАРК. Ф. Р-131. Оп. 3. Д. 112. Л. 93.
15. НАРК. Ф. Р-131. Оп. 3. Д. 112. Л. 80.
16. НАРК. Ф. Р-131. Оп. 3. Д. 112. Л. 73.
17. НАРК. Ф. Р-131. Оп. 3. Д. 114. Л. 175.
18. Орлов И.Б. Становление системы государственного централизованного нормированного распределения в СССР (1941-1943 гг.) // Великая Отечественная война в пространстве исторической памяти Российского общества: Матер. Междунар. научн. конф. – Ростов-на-Дону, 2010. – С. 337-343.

ПОДВИГ КАЗАЧЕК ПРИ ОБОРОНЕ СТАНИЦЫ НАУРСКОЙ В 1774 ГОДУ

Ларионова Е.Г.

*филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводске*

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Краснокутская Л.И.

На протяжении XVIII вв. на развитие российско-кавказских отношений влияло постоянное соперничество трех крупнейших держав – Турции (вместе с Крымом), России и Ирана. Сегодня можно констатировать проблему, когда умышленно забывают, либо умалчивают о завоевательных походах на Кавказ персидских, крымских войск, которые сопровождались резней, множественным уничтожением населения региона, геноцидом народов со стороны турецких завоевателей.

Освоение Российской империей территорий Предкавказских степей началось с берегов реки Терек. Терско-гребенские станицы служили фундаментом для сооружения пограничной линии, растянувшейся от Каспийского до Черного моря. Вооруженные казачьи отряды предназначались для защиты южнорусских границ Российской империи от вторжения степных кочевников.

Данные исторические события очень важны в связи с тем, что в современной России происходит активное возрождение казачьей культуры и традиций. Очень важно изучать вклад казаков в военную историю нашей страны, в освоение Предкавказья.

В историографии о событиях XVIII века в Северо-Восточном Предкавказье особая роль отведена казачеству [11]. Как известно, все хозяйство в казачьей семье было на плечах женщин, детей и стариков, ибо, как точно подчеркивал Ф. Баталин, «все способные служить были на службе» [12]. Как только казаку исполнялось 20 лет, часть его жизни проходила вне дома: в боевых походах, учениях, смотрах, на постовой службе. Каждый казак, помимо участия в походно-боевой службе, обязан был нести бдительную охрану места своего жительства, всей станицы. Не только мужчины находились в постоянной боевой готовности. Вся семья казака остро чувствовала свое положение и готова была также защищать свою станицу, свой дом.

К завершению русско-турецкой войны 1768-1774 года на Северном Кавказе оплотом России оставались Нижне-сунженское, Терско-гребенское казачество в составе Кавказской дивизии.

В этот период крымско-российские и крымско-кавказские отношения были довольно сложными. Крымскому ханству в XVI веке Турцией была передана Кабарда. С той поры Крымское ханство ежегодно собирало дань с кабардинских территорий. Не все кабардинские князья готовы были принять власть крымского хана, потому что дань в XVIII веке должны были платить не только скотом, серебром, но и молодыми людьми. Молодежь поставлялась в Стамбул на рынки работорговли. Кабардинские князья противились выплате дани, оказывали крымскому войску яростное сопротивление. Вместе с тем, крымские ханы чувствовали себя на земле Кабарды полными хозяевами. По данным академика И. Гюльденштедта, на Северном Кавказе встречаются поселения из рода крымских султанов-Гереев. После неудачных выборов на должность хана неизбранные вынуждены были покинуть Крым. События июня 1774 г., произошедшие у укрепленной станицы Наурской, связаны с именем Девлета Гирея IV, который из-за неудачи с выборами на крымский престол

решил выместить недовольство на русских укреплениях Северо-Восточного Кавказа, на Тереке. Взять штурмом укрепленный Моздок ему не удалось, и он направил войска, вместе с протурецки настроенным князем Кабарды Кургоко Татархановым на станицу Наурскую.

Станица Наурская была основана в 1769 г. путем переселения казаков с Дона для создания Моздокского казачьего полка. Она имела укрепления от неприятеля: ров, вал, сторожевые вышки.

10 июня 1774 года крупное объединенное войско бывшего крымского хана Давлета IV Гереея и предводителя адыгов Кургоко Татарханова численностью девять тысяч человек подошло к небольшой, но укрепленной станице. Была предпринята попытка атаковать и с ходу взять ее. Данная станица была укреплена и оборонялась небольшим отрядом казаков. В крепости оставалась небольшая легионная команда и полторы сотни казачек [7].

В связи с участием в русско-турецкой войне, в момент нападения неприятеля на станицу, мужчины находились в боевом походе [12]. Когда татары и горцы подошли к станице Наурской был христианский праздник в честь Святого Духа [5]. В честь праздника казачки оделись в красные праздничные национальные сарафаны и в таком виде отправились в церковь на утреннюю молитву.

Основной расчет неприятеля был на внезапный захват врасплох ничего не подозревающих жителей станицы. Неприятель даже не думал, с кем он будет иметь дело. На оборону встало необычное войско в лице казачек. Они все, как одна, встали на защиту родной станицы и с небывалым мужеством отражали жесточайшие неприятельские приступы. На женщин были возложены обязанности поддерживать сигнальные костры, разогревать смолу, лить с укрепленного вала кипятки на головы штурмующих неприятелей.

Оборона Наура стала первым случаем, когда казачкам пришлось проявить себя в серьезной и опасной боевой обстановке. Их не пугали ни вражеский свист пуль, ни дикий рев штурмующих [6]. Словно амазонки, они стойко встречали яростные атаки татар, отбиваясь от врагов серпами, косами, выливая на них щипки, перетаскивая чугунные пушки к тому месту, где усиливался приступ. «Благодаря деятельному участию, которое приняли в обороне казачки, несколько приступов, предпринятых неприятелем в этот день было отбито» [12].

Весь день длилась кровопролитнейшая борьба за Наур. Утомленные боем наурцы ожидали помощи, но она так и не появилась. Сообщение со станицей было прервано. В станице Червленной был слышен гул выстрелов, но командир пехотного полка, расположенного в станице, не пришел на помощь, так как считал, что у наурцев идет очередная потешная игра.

На рассвете 11 июня 1774 г. бой возобновился с новой силой, но к всеобщему удивлению, неприятельские войска начали стремительно отступать от станичных валов, а затем и вовсе беспорядочной толпой покинули окрестности станицы.

Данное событие было отражено в исторических записках многих авторов уже к началу XVIII века. Самая известная версия на данную тему принадлежит А.В. Потто. Он указывал, что войска неприятеля спешно отступили по причине того, что казак Перепорх удачным выстрелом убил любимого племянника предводителя татар. Это стало решающим фактом, спасшим станицу Наурскую от взятия вражескими войсками.

Тот день в Терском казачьем войске особо памятен: «Сей знаменательный день 11 июня до сей поры отмечается в Моздокском полку. Казаки называют этот день «бабий праздник» и с восхищением вспоминают то славное участие, которое приняли в этом жестоком бою смелые казачки». Многие героини данной славной обороны были награждены императрицей Екатериной II медалями за турецкую войну 1768-1774 года [3].

В честь героической обороны станицы Наурской односельчанами был поставлен памятник героическим казачкам. Подвиг казачек Наурской вскоре стал известен всему Терскому казачеству. История наурских казачек очень вскоре послужил примером для защитниц другой станицы Моздокского казачьего полка – Червленной.

Более двух тысяч вооруженных горцев переправились через Терек у станицы Червленная, но были сразу отбиты. В этом сражении также приняли участие женщины [10]. За подвиг по обороне Российская императрица Екатерина II «определила всем казачьим женам по смерти их пенсию» [9].

Исследовав тему «Подвиг казачек при обороне станицы Наурской в 1774 году» мы пришли к выводам, что женщины-казачки были не только хранительницами домашнего очага, но и героическими защитницами станицы, а сохранение памяти о самоотверженности казачек-защитниц станицы Наурской и Червленной является, на наш взгляд, необходимым условием преемственности поколений казачества, истории России.

Список литературы:

1. Бегеулов Р.М. Центральный Кавказ в XVII – первой четверти XIX века: очерки этнополитической истории. – Карачаевск, 2009.
2. Вазагов В.М., Сидоренко Ф.Ф. Первооткрыватели Кавказских Минеральных Вод. – Пятигорск, 2003.
3. Геройская оборона Наурской станицы в 1774 году [Электронный ресурс] // http://cossackweb.narod.ru/kazaki/r_ptnrs.htm (дата обращения: 04.04.2016).
4. Геройская оборона Наурской станицы в 1774 году [Электронный ресурс] // <http://www.характерництво-спас.укр/history/moscovia/naurskaya-osada.html> (дата обращения: 04.04.2016).
5. Духов день [Электронный ресурс] // <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 04.04.2016).
6. История в фотографиях [Электронный ресурс] // <http://fotohistory.livejournal.com/6310952.html?page=1> (дата обращения: 04.04.2016).
7. История Крыма [Электронный ресурс] // <http://ru.rfwiki.org/wiki/> (дата обращения: 04.04.2016).

8. История народов Северного Кавказа с древнейших времен до конца XVIII в. – М., 1988.
9. Новейшие известия о Кавказе, собранные и пополненные Семеном Броневским / Сост. И.К. Павлов. – СПб., 2004.
10. Потто В.А. Кавказская война. Время Паскевича, или бунт Чечни. Т.V. – Ставрополь, 1994.
11. Савельев Е. История Казачества с древнейших времен до конца XVIII века. Историческое исследование в трех частях. – Новочеркасск, 1915; Савельев Е.П. Древняя история казачества. – М., 2005; Гордеев А.А. История казачества. – М., 1992; Алмазов Б.А. Военная история казачества. – М., 2008; Караулов М.А. Терское казачество – М., 2008; Казачество: мысли современников о прошлом, настоящем и будущем казачества. – Р-н-Д, 1992; Бурга Э.В. Терское казачество и российское государство в XVI-XXI в. – М., 2009.
12. Энциклопедический словарь. Т. XX «А». – СПб., 1897.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ПЕРИОД СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА

Петросян А.Р.

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»*

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

В 2006 году была начата приоритетная национальная программа по модернизации сельского хозяйства России «Развитие АПК». После серьезного упадка по всем показателям, произошедшего в 1990-е годы, аграрно-промышленный комплекс нуждается в значительном финансировании со стороны государства, а также и других изменениях. Целью было заявлено обеспечение граждан России основными продуктами питания за счет отечественного производства, а также увеличение экспорта сельскохозяйственной продукции. К началу 2016 года, из-за взаимных санкций, инициированных США и Евросоюзом против России, а также других внешнеэкономических условий, ограничивших ввоз сельскохозяйственной продукции, данная задача приобрела еще большую важность.

При необходимости достичь высокого уровня производительности за несколько лет, необходимо обратиться к опыту прошлого, в частности, к проведению коллективизации в конце 1920-х – начале 1930-х годов СССР. В тот период перед сельским хозяйством стояла схожая с сегодняшней задача достаточно быстрого обеспечения высокой урожайности, значительного увеличения поголовья скота, для того, чтобы у страны появились ресурсы, необходимые для проведения индустриализации в стране.

Современность и период коллективизации объединяет и то, что для достижения поставленных перед аграрным комплексом целей недостаточно

финансовых и материальных ресурсов. Требуются серьезные изменения в структуре местного самоуправления, способные обеспечить грамотное руководство проводимыми реформами со стороны низовых органов власти. При этом руководить данными органами должны в первую очередь люди, обладающие необходимыми знаниями и опытом работы в аграрном секторе.

Образованные специалисты в области сельского хозяйства требовались и руководителям процесса индустриализации, когда была начата реформа коллективизации. Возникла острая нужда в новых органах управления и кадрах для них, так как сельские советы, а также колхозную администрацию должен был кто-то возглавлять. Но эти кадры должны были не только обладать необходимыми знаниями, но и быть более лояльными по отношению к советской власти.

Реализация мер коллективизации в значительной степени была возложена на сельские советы как низовые органы власти. Именно опыт их формирования и является предметом изучения в данной статье.

Итак, основная задача в формировании сельских советов состояла в том, чтобы изыскать подготовленные кадры, готовые не только провести реформу, какой ее видело руководство СССР, но и быть при этом настоящими профессионалами в области сельского хозяйства, обладать нужными знаниями, умениями и навыками.

В первую очередь, внимание было обращено на собственно крестьянские кадры, которые обладали бы достаточным опытом в сельском хозяйстве. Но среди руководства страны было понимание того, что крестьяне не относятся к самой лояльной части населения страны, особенно в южных регионах, где еще с периода Гражданской войны были сильны позиции различных антибольшевистских движений. В такой ситуации единственным выходом было привлечение большего количества пролетариата – опоры власти большевиков.

Сталин активно отстаивал в своей государственной деятельности постулат, согласно которому руководить деревней должен был город, а крестьянином рабочий [10, С. 271]. Таким образом продолжалась реализация диктатуры пролетариата над остальными классами, в том числе и крестьянством. Конечно, в таких условиях советская власть не могла отдать управление сельскими советами в руки крестьянства, так как не могла полностью доверять ему. Причиной тому были и неоднократные выступления крестьянства против коллективизации в некоторых областях СССР, например, на Северном Кавказе. О том, что настроения среди середняков и даже части бедноты в отношении советской власти становятся все более негативными, ОГПУ неоднократно докладывало И.В. Сталину. В 1929 году Информационный отдел ОГПУ представил обзор политической ситуации в стране. В нем говорилось о том, что на Северном Кавказе, в Ставропольском, Сальском и Донецком округах в результате допущенных местными властями перегибов, настроения середняков в отношении колхозов негативные [4, С. 129]. Даже некоторые сторонники советской власти из числа красных

партизан стали противниками колхозной политики. Начались волнения, приобретающие массовый характер. Ими был охвачен ряд сел (Барашковское, Весело-вознесенское, Новый Егорлык и некоторых других), в которых происходили вооруженные восстания. Наибольшую известность приобрели отряды А. Проскуры, А. Антоненко. Несмотря на то, что эти первые выступления оказались оперативно подавлены, они не стали последними. Так, в селе Николина Балка Сальского района Ставропольского края в 1931 году вспыхнуло восстание, которое возглавлял красный партизан Ключко.

В то время, когда проводилась Новая экономическая политика, крестьянам предоставлялось право создавать, так называемые, сельские сходы, которые оставались традиционными органами местного управления. Государство соглашалось с их сохранением, даже учитывая то, что таким образом возникала некоторая двойственность власти и управления на нижнем уровне: ведь функции местных органов власти возлагались также и на сельские (в некоторых случаях, станичные и др.) советы и волостные исполнительные комитеты. С учетом того, что единая общность крестьян не только пережила период революционных изменений, но даже усилилась (пройдя через переименование в земельное общество), у крестьянских сходов сохранялось гораздо больше прав и, главное, практических инструментов для осуществления своих функций в области местного самоуправления, по сравнению с сельскими или станичными советами. Земельные общества обладали собственными финансовыми и материальными средствами для выполнения властных функций, но самое главное – это то влияние на сельскую общину, происходившее из родства земельного общества с традиционными формами крестьянского самоуправления. Подобный фактор затруднял осуществление аграрной политики партии, базирующейся на принципах неравного обмена между городом как индустриальным центром и крестьянскими общинами в пользу первого.

Земельные общества были юридически оформлены после принятия в 1922 году Земельного кодекса РСФСР. Согласно положениям данного кодекса, эти общества представляли собой низовое объединение нескольких крестьянских хозяйств на единой территориальной основе. Земельные общества обладали достаточно широкими правами свободами. Они могли сами выбирать то, каким образом организовать землепользование. Главное, что земельные общества обладали многим чертами юридического лица, в частности, могли покупать и продавать имущество, заключать иные сделки, выступать в суде и т.д. При этом они были мало подконтрольны государству, так как представляли собой самоорганизующуюся группу крестьян.

Важным фактором была недостаточная материальная база, которой обладали сельские советы. В РСФСР на начало 1928 года только 6% сельсоветов имели самостоятельные финансовые средства, бюджеты. А земельные общества обладали значительно большими средствами. Например, если доход всех сельских советов РСФСР составлял 16 млн. рублей, то доходы земельных обществ, по приблизительным подсчетам, находились на уровне 49 млн. рублей. По этой

причине советы попадали в прямую материальную зависимость от земельных обществ [9, С. 68]. Советы не могли управлять крестьянским обществом, не обращаясь к общине [13, С. 339].

Когда партия наметила в середине 1920-х гг. задачу построения социализма в рамках одной страны, единственным практическим путем для реализации этой цели могло быть усиление советов. Сеть советов, какой бы неполной и слабой она ни была, являлась наиболее видной из сельских организаций, созданных советской властью. Политика оживления советов началась осенью 1924 г. и при множестве недостатков дала некоторые позитивные результаты. Относительно свободные выборы в советы были проведены в 1925-1926 гг. под лозунгом «окрестьянивания» советов. В числе участников XII Всероссийского съезда Советов (1925 г.) крестьяне составили 31,3%, а на III Всесоюзном съезде Советов их было 28,6%. [9, С. 124]. Представительство крестьян в советах было увеличено. Поввысилась явка крестьян на избирательные собрания (47,5%) [8, С. 68]. В ходе осуществления политики укрепления советов правительство учитывало потребность компромисса с общиной и одобрило сельский сход как основную единицу сельского правления [13, С. 339].

Учитывая все вышеизложенное, уже в конце 1920 годов партийное и государственное руководство страны осуществило некоторые действия, направленные на уменьшение роли сельских сходов и усиление сельсоветов. Например, намерение усилить управление местными советами работой крестьянских сходов, нарастить численное количество представителей на сходах из числа бедного крестьянства, батрачества, деревенской интеллигенции и других слоев, которые считались центральной властью самыми лояльными по сравнению с кулаками, середняками. Сильнейший же урон традиционным формам местного самоуправления крестьянства был причинен на этапе сплошной коллективизации, проходившей в период с конца 1920-х до начала 1930-х годов.

По итогам коллективизации были ликвидированы земельные общества, из-за того, что состоявшие в них частные крестьянские хозяйства оказались поглощены коллективными аграрными предприятиями, где средства производства, по партийной идеологии, были обобществлены (в реальности же, все стало государственной собственностью). Также как и общества, были ликвидированы и крестьянские сходы как самый сильный конкурент местных советов. В новой системе управления местные советы имели возможность свободно реализовать данные им государством задачи сбора налогов и наблюдения за единоличниками, колхозниками и колхозами.

Руководящие органы СССР в конце 1920-х – начале 1930-х годов, по сути, закрепили данные функции местных советов, подвергнув критике попытки их уничтожения, проводившиеся в регионах проведения сплошной коллективизации администрацией коллективных хозяйств и даже сотрудниками структур районного управления.

Но необходимо отметить, что вне зависимости от желания властей в период колхозного строительства главная часть организационных прав оказалась не у советов как местных органов власти, а у собственной структуры управления самих

колхозов. Иного и не могло получиться, так как за проведением сельскохозяйственного процесса в новых коллективных хозяйствах следили не столько работники сельсоветов, не обладавшие должным опытом, а участники руководящего аппарата колхозов. Это было связано и с тем, что в период колхозного строительства их роль заметно усилилась.

В ситуации проведения сплошной коллективизации форсированными методами кадровый состав сельских советов и колхозной администрации значительно изменился по таким параметрам, как количественный и качественный состав. Количество колхозных управленцев в несколько раз увеличилось, что было прямо пропорционально увеличению количества самих колхозов. Причем численный рост административного аппарата произошел не за счет структурных элементов управления колхозами, которые действовали еще в 1920-х гг. (председатели и участники правлений, а также комиссий по ревизиям при колхозах). Данный рост также происходил из значительного расширения и усложнения самого аппарата управления, который наполнялся большим количеством новых должностей: бригадиры, заведующие отраслями, парторги, инспекторы по качеству, звеньевые, хозяйки токов и т.д. Создание новой структурной сложности администрации колхозов, ее раздутие за счет создания новых должностей управленцев осуществлялось на всем протяжении 1930-х гг. Хотя те или иные должности в колхозах не приживались и существовали относительно недолго (как, например, полеводы, хозяйки токов), в целом, рост численности колхозных администраторов представлял собой устойчивую тенденцию в рамках исследуемого нами исторического периода.

Колхозный административно-управленческий аппарат в условиях коллективизации изменился и качественно, что являлось следствием осознанной, целенаправленной политики сталинского режима по конструированию своей социальной опоры в деревне. Прежде всего, уже в самом начале «колхозного строительства» в деревню (в том числе в села и станицы Дона, Кубани и Ставрополья) на руководящую работу было направлено множество горожан, среди которых знаменитые рабочие-двадцатипятидесятники представляли наиболее крупную, но далеко не единственную группу. Уже после XV съезда партии были отправлены первые 11 тысяч человек. Следом, в 1930 г. – 27 тысяч человек, которые и получили впоследствии название «двадцатипятидесятники» [3, С. 524]. Не все рабочие отправлялись на постоянную работу. Так, в 1930-м году в села были направлены 180 тысяч пролетариев на срок от одного до двух месяцев. Тем самым большевики действовали в соответствии со своими идеологическими установками, рассматривая крестьянство как опасную «делу социализма» «мелкую буржуазию», а горожан и, в особенности, промышленных рабочих, как авангард «социалистической реконструкции сельского хозяйства». В данном случае показательно, что рабочие-двадцатипятидесятники занимали в колхозах высшие руководящие должности (председатели и члены правлений, ревизионных комиссий, парторги), а на временную работу в колхозных бухгалтериях и на токах нередко направлялись городские коммунисты и комсомольцы. Другими категориями, из которых следовало формировать кадры колхозных управленцев,

являлись батраки и бедняки, и лишь затем представители самого многочисленного слоя деревни – середняки.

К недостаткам данного принципа формирования руководящих кадров сельских советов можно отнести то, что они являлись недостаточно образованными. Несмотря на то, что посылаемые из города кадры проходили определенные курсы обучения, на которых им давались азы сельскохозяйственного дела, данных знаний было определено недостаточно для того, чтобы обеспечить эффективное управление сельским хозяйством. Вчерашние рабочие просто не знали многих особенностей той земли, на которой им приходилось работать. В свою очередь крестьяне частично не хотели, а частично и не могли делиться с ними своими знаниями.

Как следствие, это приводило к бездумному выполнению всех директив, поступавших в сельские советы «сверху», в результате чего страдала урожайность и многое другое. В погоне за показателями, руководители сельских советов нередко шли на должностные преступления, принуждая крестьян к выполнению каких-то работ, в том числе и с помощью рукоприкладства. Нужно отметить, что поступавшие на это жалобы рассматривались прокуратурой и другими органами государственной власти, и нередко руководители таких сельских советов лишались своего поста.

Но все же, кадровая политика в области формирования сельских советов оставалась недостаточно гибкой. Из-за поставленной цели обеспечить лояльность новых органов местного самоуправления невозможно было сделать их по-настоящему эффективными, ведь их не обеспечивали современными, обученными управленческими кадрами.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что главной проблемой в структуре местного самоуправления времен коллективизации было двоевластие между сельскими советами и традиционными крестьянскими общинами на первом этапе коллективизации, а на втором – между сельскими советами и администрацией колхозов. Для решения данной проблемы и подчинения села центральной власти в деревню были направлены значительные человеческие ресурсы из числа лояльного партии пролетариата.

Таким образом, создание управленческой структуры коллективных хозяйств в период коллективизации проходило достаточно сложно. Руководство страны было вынуждено одновременно решать задачи ликвидации традиционных органов, таких как сходы, при этом налаживания работы новой структуры, которая должна была эффективно руководить колхозами. Для достижения этих целей предпринимались действия по увеличению влияния лояльных власти слоев населения. К сожалению, из-за разделения властных функций среди местных органов власти, дуализма в управлении аграрный сектор экономики нес серьезный урон, а вместе с ним и все государство. В конечном итоге это привело к резкому снижению продукции сельского хозяйства как по итогам хлебозаготовок 1932-1933 гг., так и на рынке свободной продажи.

Список литературы:

1. Афанасьев Ю.Н. Судьбы российского крестьянства. – М., 1996.
2. Бондарев В.А. Российское крестьянство в условиях аграрных преобразований в конце 20-начале 40-х годов XX века (на материалах Ростовской области, Краснодарского и Ставропольского краев): Дис. ... канд. ист. наук. – Р-н-Д., 2007.
3. Жамин В.А. Истоки: вопросы истории народного хозяйства и экономической мысли. – М., 1990.
4. Коллективизация сельского хозяйства на Кубани. 1918-1927 гг.: Сб. документов и материалов / Под ред. С.Ф. Таращенко, А.Н. Трубицыной. – Краснодар, 1959.
5. Коллективизация сельского хозяйства на Северном Кавказе (1927-1937 гг.): Сб. документов и материалов / Под ред. Н.В. Семеркина. – Краснодар, 1972.
6. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК 1898-1953. В 2 ч. Ч. II: 1925-1953. – М., 1953.
7. Кукушкин Ю.С. Сельские Советы и классовая борьба в деревне (1921-1932 гг.). – М., 1968.
8. Кукушкин Ю.С., Тимофеев Н.С. Самоуправление крестьян России (XIX – начало XXI в.). – М., 2004.
9. Левакин А.С. Формирование и деятельность административно-хозяйственного аппарата колхозов в 1930-е гг.: на материалах Дона, Кубани и Ставрополья. – Новочеркасск, 2009.
10. Мальцева Н.А. Очерки истории коллективизации на Ставрополье. – СПб., 2000.
11. Сафонов В.Д. Борьба КПСС за укрепление ведущей роли Советского государства и рабочего класса в осуществлении коллективизации сельского хозяйства в 1927-1934 гг. (по материалам Кубани и Дона): Дис. ... канд. ист. наук. – Краснодар, 1974.
12. Совершенно Секретно: Лубянка Сталину о положении в стране (1922-1934 гг.). Т.7. 1929 г. – М., 2004.
13. Сталин И.В. Сочинения: Т. 1–18. – М.; Тверь, 1946-2006.
14. Таниучи У. К истории коллективизации сельского хозяйства в СССР: государство и община // Россия в XX веке: судьбы исторической науки. – М., 1996.
15. Чернопицкий Н.Г. Деревня Северо-Кавказского края в 1920-1929 гг. – Ростов-на-Дону, 1987.

ВОССТАНОВЛЕНИЕ ГОСПИТАЛЬНОЙ БАЗЫ ГОРОДА ЖЕЛЕЗНОВОДСКА (ЯНВАРЬ – ОКТЯБРЬ 1943 ГОДА)

Кулябина М.Д.

*филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводске*

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Подрезова Т.А.

В годы Великой Отечественной войны на территории Кавказских Минеральных Вод была развернута госпитальная база, благодаря которой тысячи бойцов Красной Армии были вылечены и возвращены в строй. Изучение такого значимого вклада в Победу жителей региона является актуальной задачей. Ведь современное поколение, живущее в новом информационном пространстве, все меньше интересуется героическим прошлым нашей страны или верит источникам, которые искажают и фальсифицируют факты.

В данной статье выявлены трудности восстановительного периода для госпиталей города Железноводска после его освобождения от немецко-фашистских захватчиков в январе 1943 года. Мы, опираясь на современные исследования, подчеркиваем значимость их ускоренного восстановления, а также трудовой подвиг медицинского персонала и простых горожан по решению этой сложной проблемы.

Решение об организации госпитальной базы Красной Армии в г. Железноводске и других городах Кавказских Минеральных Вод было принято командованием Северо-Кавказского военного округа совместно с решением Ставропольского (тогда – Орджоникидзевского) краевого комитета ВКП(б) и крайисполкома в соответствии с Директивой ЦК ВКП(б) и СНК СССР уже 23 июня 1941 г. Было учтено наличие подготовленной материальной базы санаториев, которых в довоенный период в г. Железноводске было 16 [1, С. 76]. Немаловажную роль играла удалённость на тот момент территории КМВ от фронтов. Наличие железнодорожного сообщения давало возможность доставки больных и раненных для дальнейшего долечивания в условиях курорта.

Решением крайисполкома от 12 июля 1941 г. на базе санаториев Кавказских Минеральных Вод было необходимо развернуть 17 840 мест для раненных и больных воинов. В городе Железноводске с 20 июля по 9 августа 1941 г. на базе девяти санаториев было сформировано семь госпиталей более чем на 3 тысячи человек [2, С. 65]. Требовалось решить кадровые и хозяйственные проблемы.

В довоенный период только в отдельных санаториях были хирургические отделения. С началом войны это направление по лечебному профилю стало основным. В короткий срок медицинским персоналом санаториев были оборудованы лаборатории, перевязочные, операционные, рентгеновские и физиотерапевтические кабинеты.

На Кавминводы первые санитарные поезда стали приходить уже через месяц после начала Великой Отечественной войны. Железноводские эвакогоспитали к сентябрю 1941 г. вместили более 4,5 тысяч раненных красноармейцев и командиров Красной Армии [3, С. 30].

Начальники госпиталей Т.А. Засорина, К.С. Гребенщикова, В.А. Друлёв и другие выполняли огромную нагрузку по бесперебойной организации работы в них. Это требовало особого внимания. Врачи, медсёстры, санитарки могли сидеть у постели тяжелобольных, расспрашивали о семье, помогали

поддерживать связь с домом. Необходимо было лечить не только раны, но и травмированную психику. Медицинские сёстры сутками не выходили из госпиталей, куда поступали новые раненые. Их надо было в буквальном смысле принести с вокзала (большая часть транспорта была направлена на нужды фронта, в городе осталась только одна грузовая автомашина для срочных нужд), обработать раны, выхаживать после операции.

В условиях войны значительно дополняются методики реабилитации воинов. Приобретает особое значение лечение военно-травматических поражений минеральными водами; грязелечением при инфекции мягких тканей и ограничении движений крупных суставов конечностей. О положительном влиянии бальнеотерапии при лечении последствий обморожений было опубликовано ряд статей видных учёных – практиков того периода.

В деятельности госпиталей всех ведомств в 1941-1942 годах нужно отметить хорошо поставленную санитарно-гигиеническую работу. Об этом свидетельствует тот факт, что случаи внутригоспитальных инфекций встречались крайне редко.

В 1941-1942 гг. в Железноводске пролечилось более 30 тыс. бойцов и командиров Красной Армии, 84,6 % возвратилось в строй. Причем это было достигнуто за год (с августа 1941 по август 1942 года), пока немецко-фашистские войска не подступили к Кавказским Минеральным Водам [1, С. 76].

Летом 1942 года положение дел на Юго-Западном участке советско-германского фронта изменилось в пользу фашистов. Советские войска потерпели поражение в районе южнее Харькова и на Воронежском направлении. Враг захватил Северный Донец, затем Дон. Война приближалась к Ставрополю и к городам Кавказских Минеральных Вод. 3 августа 1942 года фашисты захватили Ставрополь, а 9 августа были уже возле Минеральных Вод и Железноводска.

До 9 августа 1942 года в городе шла эвакуация раненых, находившихся на излечении в железноводских госпиталях. Городской комитет партии поставил задачу как можно быстрее провести её и ни одного раненого бойца не оставлять в городе. Сделать это было нелегко. Несмотря на огромные трудности 4 100 раненых и больных были вывезены [5, С. 110]. Проводилась также работа по спасению имущества и ценностей госпиталей, учреждений и предприятий. Этой операцией руководил секретарь горкома партии Р.Ф. Кудлаев.

Железноводск, как и другие города Кавказских Минеральных Вод находился в оккупации пять месяцев. Стратегические замыслы фашистской Германии потерпели поражение у стен Сталинграда и на Кавказе, все их расчёты на быстрое окончание войны были не оправданы.

За период оккупации экономика Железноводска была подорвана на 40% [3, С. 62]. На момент освобождения города войсками Красной Армии вся курортная и центральная части города представляли из себя огромное пепелище из дымящихся полу- и полностью разрушенных зданий. Несмотря на снег и сильный январский мороз стоял запах гари, пыли и дыма.

Здания эвакуогоспиталей № 2168, 2170 (бывшие санатории ВЦСПС № 40, 41, профсоюзная школа до оккупации города) были в руинах. Четыре лучших санатория: им. И. Сталина, им. С. Кирова, Героев Магнитогорска, корпус санатория им. Менжинского были полностью разрушены или сожжены. Значительно пострадали от взрывов другие здания, уцелевшие – были захламлены.

В санатории №41 были взорваны здания котельной, выбиты окна, испорчен санитарный пропускник. В целом выведены из строя канализация, система отопления и водоснабжения. Кроме того, их богатое оборудование немцы вывезли. В бывшей профсоюзной школе для организаторов профсоюзных здравниц также были испорчены канализация, водопровод, отсутствовали окна, требовались штукатурные и малярные работы.

В полной технической неисправности находились все коммуникации курорта. Выведены из строя системы водоснабжения и отопления.

Перед органами здравоохранения Ставропольского края после освобождения от немецко-фашистской оккупации стояли три первоочередные задачи:

- восстановить всю сеть здравоохранения, существовавшую на 1 августа 1942 г., особенно санитарно – эпидемиологические организации;
- укомплектовать кадрами и оснастить медоборудованием, инструментами;
- принести в должное санитарно – эпидемиологическое состояние все населённые пункты края [3, С. 63].

Такие же задачи стояли и перед Железноводском. 5 февраля 1943 г., т.е. менее чем через месяц после изгнания оккупантов из города, бюро Железноводского горкома ВКП(б) приняло решение «О восстановлении санаторного фонда курорта». В нём, в частности, говорилось: «Немедленно приступить к восстановлению санаториев, с тем, чтобы через месяц можно было открыть пять госпиталей на 1500 – 2000 коек» [4, С. 52]. Чтобы ускорить процесс возрождения госпитальной сети, горком партии назначил временных ответственных лиц, закрепив их за каждым санаторием и наделив чрезвычайными полномочиями. Кроме того, по решению Железноводского горкома ВКП(б) были сформированы пять бригад, которые вели ремонтно-восстановительные работы в помещениях санаториев и пансионатов, где намечалось в ближайшее время развернуть эвакуогоспитали.

Уже в феврале, несмотря на лютый холод, приступили к уборке территории и разрушенных зданий госпиталей, а так же парка, улиц. Было организовано и проведено два общегородских воскресника. В марте – апреле 1943 г. провели ещё четыре субботника, в которых участвовало четыре тысячи человек, что составило более 80% от всего населения города [1, С. 77].

Одновременно горисполком Железноводска занялся работой по организации населения города – курорта на сбор для восстанавливаемых эвакуогоспиталей твёрдого и мягкого инвентаря, белья и посуды. В частности, сотрудники эвакуогоспиталя № 3 803 во главе с главным бухгалтером

Ф.И. Анисимовым в течение нескольких дней собрали среди населения города – курорта и близлежащих сёл для госпитальных палат имущества и твёрдого инвентаря более чем на 307 тысяч рублей [4, С. 52].

Кроме задач по восстановлению материальной базы госпиталей, остро стояла и кадровая проблема. Среди специалистов отмечался недостаток рентгенологов, лаборантов, хирургов. К апрелю 1943 г. в железнодорожных госпиталях был только один хирург. Это, несомненно, отрицательно влияло на своевременную обработку раненых. Еще сложнее обстоял вопрос с операциями. Здесь на помощь приходили специалисты управления ВЦСПС по Кавказским Минеральным Водам, дислоцировавшиеся в Кисловодске. Своими хирургическими бригадами они оказывали неоценимую помощь коллегам Железноводска при сложных оперативных вмешательствах. Работа же самих хирургов, как и всего медперсонала, была ненормированной, они сутками не отходили от раненых. Чувство долга не позволяло оставить пост.

Наряду с решением кадровых проблем шло восстановление лечебной базы. Заново была подведена минеральная вода для лечения раненых и больных. Штукатурные и малярные работы закончены на площади в 2100 квадратных метров, по столярным работам остеклено 50 квадратных метров и установлено 35 новых дверных коробок (с дверями) [3, С. 67]. Такая детализация в работах будет понятна тем, кто был участником восстановления. Ведь все материалы – гвозди, стекло, металл, лес шли в край и в город по распределению Государственного строительного фонда СССР, при огромном дефиците специалистов.

В докладной записке секретаря Железноводского горкома ВКП(б) Р. Кудлаева от 6 мая 1943 г. было написано: «Всё оборудование (первых) госпиталей было растащено во время оккупации... Немцы превратили санаторий «Ударник» и санаторий ЦК ЖД в конюшни... Четыре госпиталя (нынешних) уже приняли ранбольных. Их обслуживает всего одна автомашина. Ж.д. ветка от Железноводска до ст. Бештау была пущена только после 30 апреля. Бригады служащих с марта по май ходили пешком до станции Бештау и переносили со складов оборудование и продукты для госпиталей. Они же брали на дом бельё для стирки... Шефы подготовили 708 кроватей и 275 матрацев. На весь городок был один радиоприёмник, он находился в помещении ГК ВКП(б). На один госпиталь с 300-400 ранбольными доставалось по три экземпляра газет» [2, С. 66].

Приведём список эвакуогоспиталей, введённых в эксплуатацию в 1943 г.:

1. Санаторий «Ударник» – на 300 мест введён в эксплуатацию на 12 апреля 1943 г., на 13 октября 1943 года развёрнут госпиталь № 5435 полностью.

2. Санаторий имени Калинина – эвакуогоспиталь № 2166 на 300 мест, на 13 октября 1943 г. эвакуогоспиталь № 5437, введён в эксплуатацию полностью 07 июня 1946 года.

3. Санаторий №4 «Дубовая роща» – сильно разрушен, планировалось частично ввести в эксплуатацию с 17 июля 1943 года.

4. Санаторий №7 – эвакогоспиталь № 3803 открыт с 12 апреля 1943 года, принято раненых на 200 коек. Корпуса 2, 5, 8 введены с 01.08. 1943 года, благодаря чему увеличено до 500 койко-мест.

5. Клиника «БИ» – Бальнеологического института разместила на своей территории два эвакогоспиталя: № 2168 развернут с 12 апреля 1943 года на 90 мест, эвакогоспиталь № 5436 – 13 ноября 1943 года.

6. Санаторий ЦК ж/д стал функционировать с 01 июля 1943 года, эвакогоспиталь № 2768 на 300 коек [3].

Список свидетельствует об этапах формирования и развития этого процесса. Из приведённых данных видно, что большинство госпиталей стало восстанавливать здоровье бойцов и командиров для фронта с 12-13 апреля 1943 года.

Для нормального функционирования железнодорожных госпиталей необходимо было очистить от загрязнения минеральные источники с прилегающей к ним территорией. К 1 мая 1943 года были проведены колоссальные работы по каптажам и штольням 13 источников города. Установлен ежедневный регулярный контроль за изменением дебита и температуры источников.

Службы курортов приложили усилия к тому, чтобы очистить склоны горы Железной, находящиеся в зоне охраны источников.

Тяжёлые последствия разрушений требовали от железнодорожников самых энергичных мер, ибо с наступлением весны без проведения восстановительных работ источники минеральной воды могли явиться источниками инфекций.

Нелёгким был летний госпитальный сезон 1943 года. Но усилиями сотен работников курортов поставленные вопросы решались. Население по-прежнему оказывало посильную помощь в оснащении эвакогоспиталей инвентарём. В дальнейшем наращивание госпитальной коечной сети в городах – курортах КМВ, в том числе и в Железноводске, осуществлялось в основном за счет резервов Наркомата здравоохранения и центрального управления ВЦСПС. В этом отношении важным было постановление бюро Ставропольского крайкома партии от 13 мая 1943 года, в котором говорилось: «Просить секретаря ЦК ВКП(б) Андреева обязать Наркомздрав СССР срочно перебросить на самолётах минимальное количество мягкого инвентаря и белья, отсутствие которого задерживает развертывание госпиталей и создаёт в них антисанитарную обстановку» [3, С. 68].

К середине октября 1943 года в госпитальной базе курортов КМВ находилось на лечении уже 40 112 воинов Красной Армии. Причем это количество в несколько раз превышало имевшийся в эвакогоспиталях городов-курортов коечный фонд, составлявший 31 700 мест [4, С. 57]. Медицинские работники должны были уплотнять и уплотняли и без того перегруженную коечную сеть.

Таковы были трудности первых восьми месяцев послеоккупационного периода в деле восстановления госпитальной базы в городе Железноводске. Однако врачи, медицинский персонал, все остальные работники эвакогоспиталей

при колоссальной поддержке населения города за очень сжатые сроки сделали всё, чтобы лечебные факторы курорта работали на Победу.

Список литературы:

1. История городов и сёл Ставрополя. Краткие очерки. – Ставрополь, 2002.
2. Коваленко В.И. Железноводск. Страницы истории. Историко-краеведческий календарь. – Железноводск, 2000.
3. Краснокутская Л.И., Краснокутский В.С. Мужество и милосердие железнородчан. Страницы военной истории. 1941-1945 гг. – Пятигорск, 2013.
4. Линец С.И. Госпитальная база Кавказских Минеральных Вод в годы Великой Отечественной войны (1941 – 1945). – Пятигорск, 2010.
5. Лозовенко А.З., Коваленко В.И. Железноводск. Исторический очерк. – Ставрополь, 1990.

РОЛЬ СРЕДНЕВЕКОВОЙ АНГЛИЙСКОЙ ЖЕНЩИНЫ В СЕМЕЙНОЙ И ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ЖИЗНИ

Сарапий И.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Ануприенко И.А.

Средневековая английская культура создала модели поведения женщин в браке, своего рода «программные образцы», которые были обязательны. Если мы посмотрим на спектр брачности в зависимости от социального статуса женщин, то обнаружим, что не только аристократки, горожанки и крестьянки, но даже служанки – самая зависимая и наименее состоятельная категория женщин – были замужем [6, С. 125].

Основным занятием женщины в браке было ведение домашнего хозяйства, которое предполагало множество навыков, включая управленческие. Кроме того, женщины являлись помощницами мужчин в собственно мужских работах. Женщина обладала известной автономией внутри дома, имела собственное пространство. А.Ю. Воронцова отмечает: «в богатых городских домах женщины подчас имели свои отдельные комнаты, которые могли наследоваться отдельно от остального помещения» [2, С. 59]. Таким образом, можно предположить, что женщины могли иметь личную территорию внутри домов своих мужей и вовсе не обязаны были проводить каждую ночь на супружеском ложе.

Согласно христианской идеологии и аграрной экономики, основным смыслом и целью брака было рождение и воспитание детей. Особенно важным в отношении передачи опыта был контакт матери и дочери: «Девочка обучалась женским обязанностям еще на материнских коленях, с того момента, как начинала ползать, и под руководством матери осваивала навыки ведения домашнего хозяйства, включая пивоварение. Навык выращивания детей она получала, ухаживая за младшими братьями и сестрами, или служа нянькой другим деревенским детям. Процесс обучения был сосредоточен на ее матери и ее родном доме» [3, С. 143]. Не

случайно в это время в европейской духовной литературе и иконографии становится популярным сюжет «Святая Анна учит Деву Марию читать» – для английской интеллектуальной культуры эта тенденция тоже имела место быть.

Тем не менее, статус жены и непреложный круг домашних обязанностей отнюдь не мешал женщине заниматься собственным делом. Самой знаменитой из «деловых жен» по праву может считаться Маргарита Кемп, которая до своего обращения к религиозной жизни единолично держала солидную торговлю, что позволяло ей вести более чем безбедную жизнь в браке, а после обращения – дать мужу отступное при фактическом разводе [7, С. 58].

Например, Батская Ткачиха является собирательным образом деловых замужних женщин в позднесредневековой Англии. На ее примере, Джеффри. Чосер в «Кентерберийских рассказах» показывает экономическую сферу, в которой участвовали женщин [9, С. 79]. По закону того времени, после свадьбы все имущество жены принадлежало мужу, но на деле мужа могли и не вмешиваться в дела предприимчивых жен; также известны случаи, когда муж и жена были равноправными экономическими партнерами в каком-либо деле.

В XV в. жены преуспевающих лондонских торговцев монополизировали такую область, как вышивка по шелку и украшение дорогих тканей драгоценными камнями, причем предприятие это было столь процветающим, что плата за обучение девочки этому ремеслу составляла пять фунтов [10, С. 130].

Средневековые дамы часто управляли делами хозяйств, осуществляли займы у ростовщиков, а вместо того, чтобы выслушивать заезжих менестрелей и жонглеров, предпочитали вышивать своими «тонкими пальцами» церковные облачения, что было более доходным делом [1, С. 101].

Можно очертить социально-экономические функции, которые предназначались женщине обществом и культурой: прядение и ткачество простых тканей (простолюдинки) и изготовление церковных облачений (знатные женщины); помощь мужу во всем, что потребуется; забота о бедных; воспитание детей (преимущественно дочерей) для передачи своего опыта.

Что касается проведения свободного времени, то совершенно очевидно, что одной из любимых форм досуга женщины был «поход в гости», причем часто это было растянутое по времени и местности мероприятие. Женщины могли посещать таверны, посостязаться в реслинге (борьбе на руках), и любили участвовать в петушиных боях [5, С. 218]. Все это, однако, относится к осуждаемому официальной идеологией поведению. Так, мать в одном из произведений предупреждает свою дочь: «Не шатайся из дома в дом, ища бесполезных развлечений. Не ходи в таверны, потому что там предается добродетель» [4, С. 76].

Формы проведения досуга, конечно, несли на себе отпечаток социальной стратификации – так, знатные женщины нередко принимали участие в охоте, особенно на зайцев и кроликов, в пирах в качестве хозяйки или гостьи, о чем говорят не только рыцарские романы, но и документальные источники [6, С. 265]. Однако невозможно провести четкую границу между простонародьем и

аристократией. Но патриархальная культура стремилась ограничить и сузить женское пространство, отсечь ту его часть, которая находилась за пределами дома и не была связана с бытовой необходимостью. Кроме того, считалось пустой тратой времени.

Посещения церкви предписывалось женщине непременно: «Ходи в храм, и это поможет тебе в твоих трудностях» [8, С. 98]. Храм для женщины был также местом общения, обмена новостями – одним словом, коммуникации и досуга. Некоторые женщины ходили на службы ради развлечения и веселья – других посмотреть и себя показать.

Еще одной стороной жизни замужней женщины было паломничество. Для женщины этого периода вне зависимости от социального ранга, основная сфера деятельности протекала внутри дома – женщины пряли и ткали, варили похлебку для работников и шили мешки; поэтому паломничество было для них редким и волнующим событием, не столько покаянием, сколько источником удовольствия. Многие женщины часто посещали Кентербери и Уолсингем в случаях, связанных с бесплодием, деторождением и детьми [3, С. 143].

Мы можем также вычленить те роли, которые отводились женщине в браке: с одной стороны, она – кроткая и предупредительная служанка мужа, с другой – предмет заботы, опеки и воспитания. В его отсутствие она являлась его «наместником» по части ведения хозяйства и управления поместьем и внутренней организации жизненного пространства в доме.

Женщины обладали реальной властью в аристократических семьях, были наставниками для своих сыновей и дочерей в важнейших вопросах жизни. Жена-советчица, жена-помощница, жена-мать наследника – вот наиболее положительные образы женского поведения. Таким образом, перед нами модель жены в английской культуре и обществе, собранная из различных стереотипов поведения. Идеальная жена – это женщина, обладающая определенным набором качеств: покорность мужу, верность, преданность, хозяйственность, благочестие. У неё есть жестко предписанная обществом схема ролей – управление хозяйством, заведывание приготовлением пищи и хранением припасов, обеспечение хозяйства текстильными изделиями, от одежды до бытовых предметов. Последние формы деятельности женщины иногда перерастают рамки семейного очага, и становятся вкладом в экономику более высокого уровня, превращаясь в источник дохода. В таком случае степень финансовой независимости женщины внутри семьи увеличивается, и в некоторых отраслях женщины как гендерная группа составляют конкуренцию мужчинам схожих профессий. Однако юридическая незащищенность их интересов делает их уязвимым слоем в составе рыночной сферы.

Патриархальная культура стремится ограничить не только социально пространство для женщин, но и физическое пространство их жизни. Тем не менее, английские жены имели возможности для некоторой реализации себя вне пределов семьи и дома, как в деловой, так и в досуговой сфере. У них был традиционный набор развлечений – поход в гости, участие в религиозных службах, процессиях и паломничествах, народные игры – борьба на руках, стрельба по петухам. Из

дидактической и сатирической литературы мы также узнаем, что многие из замужних женщин проводили время в трактирах, обсуждая новости с подругами и сплетничая. Однако такое поведение осуждалось общественной моралью, как недостойная и пустая трата времени. Вместе с тем, женщина как хранительница домашнего очага, родительница и воспитательница, помощница мужа пользовалась почетом в обществе.

Список литературы:

1. Веккьо С. Хорошая жена // История женщин на Западе. Т. 2. – СПб., 2009.
2. Воронцова А.Ю. Английская семья XIV-XV вв. по частноправовым, эпистолярным и литературным источникам. – М., 2006.
3. Денисова Е.В. Святая Этельтрита, англосаксонская королева и аббатиса: почитание святой и его осмысление раннесредневековыми авторами // Средние века. Вып. 69 (3). – М., 2004.
4. Жемчужина // Сэр Гавейн и Зеленый рыцарь: Сб. средневековых английских поэм. – М. 2006.
5. Косминский Е.А. Английская деревня в XIII в. – М., 1995.
6. Опитц К. Как жили в позднем средневековье // История женщин История женщин на Западе. Т. 2. – СПб., 2009.
7. Суприянович А.Г. Гендерный конфликт в семье Марджери Кемп // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. Вып. 23. Специальный выпуск: Брак и семья в контексте гендерной истории. – М., 2008.
8. Терпение // Сэр Гавейн и Зеленый рыцарь: Сб. средневековых английских поэм. – М. 2006.
9. Чосер Джеффри. Кентерберийские рассказы. – М., 1996.
10. Ястребицкая А.Л. Женщина в повседневной жизни позднего средневековья // Культура и общество в средние века в зарубежных исследованиях. – М., 1991.

БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДАМСКОГО КОМИТЕТА ПЯТИГОРСКОЙ АЛЕКСАНДРО-ГЕОРГИЕВСКОЙ ОБЩИНЫ КРАСНОГО КРЕСТА В ПЕРИОД 1914-1917 гг.

Князева В.Д.

*филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт» в г. Железноводске*

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Краснокутский В.С.

Первая мировая война явилась большим испытанием для России: изменила его экономику, политику, психологию и индивидуальное сознание людей. Но главное, что она пробудила общественность, которая проявляла сострадание, оказывала различного вида помощь защитникам Отечества. Среди благотворителей военных лет значителен вклад женского краснокрестовского движения.

В историографии о деятельности Российского Общества Красного Креста (далее – РОКК) немало работ посвящено деятельности общин, отдельных

отрядов сестер милосердия, личностям, проявившим себя в полевых условиях, награжденным за мужество и самоотверженность при спасении раненых.

Однако недостаточно написано о женщинах-подвижницах, организаторах и участницах Российского Общества Красного Креста, трудившихся в тылу армии, помощь которых весома в реабилитации воинов в условиях курортов Кавказских Минеральных Вод.

Имея возможность познакомиться с опубликованными источниками по теме, такими как: «Отчет Пятигорского Дамского комитета Красного Креста (с 27 августа 1914 г. по 27 августа 1915 года)», периодической печатью военных лет «Кавказские курорты», «Пятигорское эхо», «Терский календарь», со сборником документов «Пятигорск в исторических документах», а также проанализировать изданные в последние десятилетия труды Т.А. Корниенко, М.В. Беляевой, М.И. Игнатьева, Е.В. Четвериковой, Н.А. Бабенко, В.С. Краснокутского и других [5], решили осветить тему более широко, восполнить пробел в вопросе участия в благотворительности женщин.

Активизацию благотворительности в период Первой мировой войны можно объяснить неотложностью решения проблем социального характера в связи с отсутствием законодательной и финансовой базы у государственных структур.

Вклад женщин – благотворительниц в борьбу за жизнь и реабилитацию защитников Отечества (1914 -1917 гг.) на Кавминводах, гражданский подвиг пятигорчанок, внесших во имя победы над врагом свои средства, личный труд, здоровье, поднявших все население города на организацию, устройство, оснащение, постоянное попечительство лазаретов; организацию общественной библиотеки для воинов; реабилитацию инвалидов – должен быть известен современной молодежи в целях нравственного воспитания.

Отдельная страница в истории РОКК г. Пятигорска – деятельность дамских комитетов. Инициаторами и создателями Дамского комитета РОКК были жены государственных, муниципальных, общественных деятелей, духовенства, промышленников, купцов, банкиров и других. Они стремились наравне со своими мужьями внести личный вклад в благое дело, облегчить участь и страдания защитников Отечества.

«Движимые искренними и глубокими чувствами милосердия, русские женщины, без различия наций и вероисповеданий выразили полную готовность прийти на помощь страждущим братьям-воинам», эти слова поддержки были единодушно направлены от имени собрания женщин Пятигорья в адрес императрицы Александры Федоровны в первые дни войны [5, С. 349]. Активная общественная позиция женщин способствовала созданию Дамского Комитета при Пятигорской Александро-Георгиевской общине РОКК.

Как известно, РОКК изначально была создана для содействия военно-медицинской службе Российской армии в лечении больных и раненых воинов.

Пятигорская община была учреждена в апреле 1894 г. и названа в честь двух святых – мучеников Древнего Рима – царевны Александры и военачальника Святого Георгия, погибших за преданность христианству.

К 1903 г. Пятигорская Община РОКК имела свои стационары (колонии) в Пятигорске, Ессентуках и Железноводске, в которых одновременно можно было разместить около двухсот человек [1, С. 116]. Однако к лету 1915 года Министерство внутренних дел определило Красному Кресту тысячу вакансий для размещения больных и раненых воинов в Пятигорске [6, С. 79]. Встал вопрос: где их разместить? Кроме того, другие ведомства, в том числе и военное, стали сюда направлять для реабилитации воинов.

Женщины Пятигорска создали актив для решения этого вопроса. 27 августа 1914 г. при поддержке городского головы С.В. Балтенкова, состоялось организационное собрание Пятигорской общины Красного Креста в связи с событиями военного времени для оказания помощи пострадавшим на войне для устройства лазаретов. На это собрание прибыло 52 дамы, которые организовали Дамский комитет Красного Креста. Председательницей единогласно была избрана Богданова Анна Викторовна, учитель по образованию, известная в Пятигорске в качестве активного организатора многих благотворительных обществ и мероприятий. Ранее она особо проявила себя в заботе о малышах. Ею был создан «приют» для детей-сирот в Дамском кружке «Ясли». Комитет избрал из своего состава для административной и исполнительной деятельности правление из 15 членов и 10 кандидатов к ним. Из состава правления была избрана вице-председательница Е.А. Балтенкова – супруга городского головы, который возглавлял городской комитет помощи раненым [7, С. 18].

Деятельность Пятигорского Дамского комитета Красного Креста была направлена на помощь раненым и больным воинам, поступавшим в лазареты Пятигорска с осени 1914 г. по март 1917 г., которую условно можно разделить по видам деятельности:

- август 1914 г. – 1917 г. – устройство и патронаж частных лазаретов, оснащение их бельем и теплой одеждой;
- с лета 1915 г. – 1917 г. – изготовление противогозов для фронта;
- 1916-1917 гг. – забота об инвалидах, признанных негодными к военной службе.

На протяжении всего времени Комитет осуществлял сбор средств для различных нужд армии на фронте и в тылу, была организована работа библиотеки Дамского комитета [7, С.1-2].

На общем собрании 31 августа 1914г. была избрана Резервная комиссия для приема пожертвований из трех членов: С.С. Серовой, Е.В. Максимовой и Е.К. Барт, открыт склад Комитета в центре города, в цокольном этаже гостиницы «Эрмитаж». Здесь в течение всего дня дежурили дамы. Представляет интерес обращение к жителям Пятигорска перед началом поступления больных и раненых с фронта: «Горячо и дружно откликнулись вы на нужды войны. Ныне же, когда с театра военных действий движутся транспорты раненых и больных воинов, ценою крови которых приобретается мирный покой ваших семей и создается слава дорогой Родины. Верните же, кто чем может, свой долг солдату. Спешите делать добро» [2, С. 7].

Уже 12 сентября 1914 г. в еженедельном журнале «Кавказский край» было размещено объявление о сроках и видах сбора вещей для лазаретов. По городу были направлены фургоны в сопровождении членов Дамского комитета по сбору белья, теплой одежды, чая, сахара, табака и пр. [4]. Экипажи по разрешению директора мужской гимназии О.О. Чебиш сопровождали гимназисты старших классов, оказывая помощь Дамскому комитету.

Другим важным делом в организации лазаретов стало обеспечение бельем организуемых лечебных мест. Для этого потребовались услуги швейных мастерских в женской профессиональной школе, Евдокимовской женской гимназии, двухклассном женском училище, в рукодельных классах Алексеевского, Николаевского, Горячеводского училищ, мастерских Сахаровой и Ивановой. Пошивом одежды, белья и их учетом заведовала Анна Ивановна Рысина, директор Школы граждан в Пятигорске. Здесь также были налажены работы по изготовлению теплой одежды и белья для армии. Всего за первый год было сшито 34231 шт. белья, оборудовано до 1000 кроватей. Из средств Комитета, собранных из личных пожертвований на покупку материала для белья было потрачено около трех тысяч рублей и сшито 2,5 тыс. комплектов [7, С.14-15].

В плане устройства и функционирования лазаретов главной заботой Дамского комитета стало оборудование частных лазаретов. Одним из первых открыли лазарет инженера Гандера (имя и отчество неизвестны) на 10 кроватей, по его просьбе. Пожертвование Е.В. и В.М. Максимовых на сумму 1000 рублей позволило Комитету приступить к самостоятельной работе в этом направлении. В каждое военно-лечебное учреждение избирались дамы – попечительницы, участвующие через госпитальный совет в управлении и заведовании.

Отдельным заботой женщин Комитета стало с конца декабря 1914 г. снабжение теплой одеждой воинов, выходящих из лазаретов и отправляющихся вновь «на позиции». Проводились благотворительные вечера, устроительницами которых были Е.К.Кузнецова, супруга главного архитектора КМВ и К.В. Рябцева, жена банкира. Они пожертвовали более шестисот рублей на покупку теплых вещей (портянок, головных уборов, перчаток). На эту же цель Дамский комитет выделил еще 1000 рублей, а в конце декабря 1914 г. от устроенного благотворительного вечера собранные около тысячи рублей также направил на эти нужды [3].

Дамский комитет придавал особое значение отдыху больных и раненых воинов на курорте. Поэтому одним из направлений в их деятельности стала организация библиотеки. Этой работой руководила Е.А. Мамонтова [6, С. 4]. Только за 9 месяцев, с ноября 1914 по июль 1915 года была проделана следующая работа: выделено и оборудовано место для функционирования библиотеки – гостиница «Эрмитаж», определен график работы (ежедневно с 16 до 18 часов). Всего было собрано более 1000 книг, 840 из них было переплетено для лучшей сохранности, а книговыдача составила за этот период 1,2 тысяч изданий [8, С. 312-313].

Значительное место в работе Комитета с июня 1915 года заняло изготовление противогазов. Это было связано с применением удушающих газов немецкой армией. На эти цели Комитетом было ассигновано 500 рублей, что было явно недостаточно. Ответственными за изготовление противогазов были А.И. Рысина, А.А. Блокова, О.В. Шерстюкова, М.П. Аджемova, Е.П. Назарова, Е.Г. Кривченко [7, С. 16-17].

Все годы Первой мировой войны главной заботой Дамского комитета являлось пополнение средств. Это осуществлялось за счет членских взносов, пожертвований и сумм, поступающих от устройства благотворительных вечеров, концертов, спектаклей, сеансов в биографах (кинотеатров) и лотерей, благодаря чему работы Комитета не прерывались [7, С. 8]. Имелась практика целевых сборов, например, для отправки подарков для солдат в ставку государя императора, на постройку здравниц в Крыму, на пасхальные подарки воинам, для Кавказской армии, на нужды сирот.

Одним из источников Комитета по накоплению средств стала организация благотворительного кафе «Чашка чаю». Заведующей кафе «Чашка чаю» была М.К. Барт, супруга известного доктора, казначеем В.Н. Чебиш, супруга директора Пятигорской мужской гимназии. По отчету за первые полгода работы доход кафе составлял 4,5 тысячи рублей. Средства были направлены на приобретение инвентаря для мастерской инвалидов [11].

Дамский комитет активно включился в организацию помощи инвалидам войны, признанным негодными к воинской службе. Сначала помощь выражалась в форме пособий из фонда Комитета, а в 1916 г. дамы считали своим долгом организацию обучения инвалидов в целях подготовки их к мирной жизни. Ими были созданы учебные мастерские для обучения инвалидов сапожному и портному мастерству на 25 чел. [9, С. 86-87]. Большую поддержку в этом Комитету оказал Пятигорский Уездный комитет Всероссийского Земского Союза, предоставивший бесплатно помещение для инвалидов и принявший на себя расходы по отоплению и освещению. Все остальное обеспечивал Дамский комитет. В 1917 г. здесь обучалось 17 инвалидов. Занятия проводились преподавателями-инструкторами Е.П. Назаровой, Е.Г. Кривенко и А.И. Рысиной. Заведующей учебным пунктом была Е.П. Федотова. Инвалидам, прошедшим курс обучения и сдавшим экзамен, выдавались бесплатно инструменты для работы и свидетельство Ремесленной управы г. Пятигорска на звание мастера.

Изучив тему «Благотворительная деятельность Дамского комитета Пятигорской Александрo-Георгиевской общины в период 1914- 1917 гг.», мы пришли к выводу, что в период Первой мировой войны значительную роль в поддержке раненых воинов, инвалидов, солдат действующей армии, играли общественные организации. Особо следует отметить деятельность Пятигорского Дамского комитета РОКК, который организовывал лазареты, обеспечивал их работу, осуществлял попечительство, патронаж, проявлял заботу о моральном духе и материальном благополучии воинов. Все это

свидетельствует о силе духа, гуманизме, патриотизме российских женщин, всего гражданского общества.

Список литературы:

1. Воинская слава Пятигорска: Очерки истории / А.Н. Коваленко, С.Н. Савенко, Л.И. Краснокутская, А.А. Багдасарян, С.Н. Линец / Под ред. С.Н. Линца. – Пятигорск, 2015.
2. Кавказский край. – 1914. – №268. – 20 января. – С. 7.
3. Кавказский край. – 1914. – №235. – 11 октября. – С. 211.
4. Кавказский край. – 1915. – №23-24. – С. 349.
5. Корниенко Т.А. Социальная повседневность населения Северного Кавказа в годы Первой мировой войны (9 август 1914 – февраль 1917 гг.): Автореф. дисс.... канд. ист. наук. – Армавир, 2001; Беляева М.В. Российское Общество Красного Креста в истории России 1867-1921: Автореф. дисс.... канд. ист. наук. – Ставрополь, 2002; Благотворительность сквозь века: Сб. ст. – Пятигорск, 2002; Игнатьева М.И. История благотворительности на Кавказских Минеральных Водах в XIX начале XX века: содержание и особенности. – Ставрополь, 2005; Четверикова Е.В. Просветительные общества на Юге России в конце XIX – начале XX вв.(на материалах Ставрополя, Дона и Кубани): Автореф. дисс.... канд. ист. наук. – Ставрополь, 2005; Бабенко Н.А. Из истории благотворительности и общественного призрения на Ставрополье (середина XIX – начало XX веков). – М., 2006; Краснокутский В.С. Курорты Кавказских Минеральных Вод в годы Первой мировой войны: проблемы и особенности развития. – Пятигорск, 2012.
6. Краснокутский В.С. Курорты Кавказских Минеральных Вод в годы Первой мировой войны: проблемы и особенности развития. – Пятигорск, 2012.
7. Отчет Пятигорского Дамского комитета Красного Креста в годы Первой Мировой войны (с 27 августа 1914 г. по 27 августа 1915 года). – Пятигорск, 1915.
8. Пятигорск в исторических документах 1780-1917 гг. – Ставрополь, 1985.
9. Чегодаева Д.Л. Общественные организации Кавказских Минеральных Вод и их вклад в развитие курортов. – М.-Пятигорск, 2003.
10. День святых Георгия Победоносца и царицы Александры [Электронный ресурс] // URL: <http://iconkuznetsov.ru/index.php?did=802&sid=31> (дата обращения: 30.03.2016).
11. Дамские общества и кружки на Северном Кавказе во второй половине XIX – начале XX вв. [Электронный ресурс] // URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5396 (дата обращения: 30.03.2016).

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПОВСЕДНЕВНЫХ ПРАКТИК «ДЕТЕЙ ВОЙНЫ» НА СТАВРОПОЛЬЕ

Сторожевская Е.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

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

При длительном голодании человек ослабевает. У него пропадает желание двигаться. Наступает вялость, безразличие ко всему окружающему. Появляются отеки. Слабеет сердце. Человек уже не может подняться и погибает в состоянии крайнего истощения.

Как известно, голод это один из злейших врагов человечества, который успел погубить в военные годы сотни тысяч ни в чём не повинных людей. И, как писал великий классик русской литературы Николай Алексеевич Некрасов, «в мире есть царь / – этот царь беспощаден, / голод название ему» [9, С. 23].

В нашей стране, как и во многих других странах некогда стояла важнейшая проблема голода, не пощадившая ни детей, ни женщин, ни стариков. Но и в наше время стоит не менее важная проблема, неминуемо связывающая нас с голодом сороковых годов. Наши бабушки и деды смогли найти выход из сложной ситуации. Они питались растениями: травами, ягодами, фруктами, кореньями и грибами. Использовали в пищу всё, что давала им природа. Мы же, спустя несколько десятков лет забыли этот опыт и уже не боимся потерять те дары, которыми природа может наградить нас совершенно бесплатно. Мы больше не замечаем и не ценим то, что каждый день находится вокруг нас, рядом и под нашими ногами.

Надо сказать, что голод в военный период неоднократно оказывался в центре внимания исследователей, но акцент, естественно, смещен был в сторону Ленинграда [1]. Северный Кавказ, Ставрополье в контексте проблемы голода также были в поле зрения исследователей, однако хронологические рамки – не подходящие – драматический период голода 1920-х годов или голод, сопутствующий коллективизации [6, 7]. Но хотелось бы уделить больше внимания голодным годам Ставропольского края в 1940-е гг.

Наша страна и Ставрополье богато растениями. Здесь растёт огромное количество деревьев и кустарников, которые плодоносят практически каждый год и такое же разнообразие весьма полезных трав, впрочем, как и 70 лет назад.

По свидетельствам очевидцев сороковых годов, они ели всё: травы, которые росли на огороде, грибы, ягоды, овощи, коренья. Очень популярными в еде были пампушки из сухофруктов, пшённая и кукурузная каши и, конечно же, все овощи и травы, которые росли на огородах. А главными сладостями был корень солодки и стебли сорго. «Ели лук, чеснок, петрушку, укроп. Отваривали двудомную крапиву. Щавель рвали и лепили лепешки. Траву ели, тонконог, молоко пили. Первое время мама готовила еду с солью, но когда она закончилась, то ели без соли. Сахара не было. Чтобы хоть как-то подсластить

воду, мы добавляли в нее толченый корень солодки. Вместо чая заваривали веточки фруктовых деревьев или разные травы» [4].

Всю пищу готовили в основном в печи, жаренного практически не ели. Иногда на сухой сковороде выпекали лепёшки, а если удавалось найти солидол, то смазывали сковороду им и пекли хлеб. Пшеницу мололи на примитивных жерновах, поэтому хлеб получался недостаточно мягким, но зато это позволяло употреблять в пищу зерно со всеми его полезными свойствами. Если обратиться к методам консервирования в голодные годы, то стоит отметить, что практически всегда использовалась сушка, мочение и квашение, вместо маринования, так как для этих способов консервирования не требуется дополнительных продуктов, они готовятся в собственном соку. Также в пищу практически не добавляли соль и сахар, потому что их был большой дефицит.

Но, оказывается, те продукты, которыми питались наши бабушки и дедушки, могли спасти не только от голода, но и от огромного количества болезней.

На самом деле, нет «сорняков» в том смысле, в каком мы привыкли думать! Всякая травка нам жизненно нужна и полезна. И все эти «злостные сорняки» – и чертополох, и татарник, и пырей, и полынь, и лопух, и лебеда, – самые нужные нам травы. Вот почему их вокруг такое изобилие [8].

Многие из этих трав являются лекарственными растениями. Так, например, пырей (от лат. *Elytrigiarrepens*) [5, С. 107] – это злостный сорняк, который произрастает буквально в каждом огородном наделе. Однако корни пырея можно употреблять как обезболивающее средство при подагре, различных артритах, ревматизме. Сок и отвар свежего растения можно принимать летом, он хорошо помогает при частичной потере зрения. Корень пырея лечит и другие заболевания: остеохондроз, дисфункцию яичников у женщин, туберкулез легких, экссудативный диатез, фурункулез.

Корень одуванчика (от лат. *TaraxacumofficinaleWigg*) [5, С. 88] тоже сорняк, но лечит злокачественную анемию, диатез, рак желудка и печени, воспаление лимфатических узлов, деформирующий артроз, артрит, остеохондроз, все суставы.

Сейчас почти все больны. Рак уносит много жизней людей. А лопух (от лат. *Arctiumlappa L*) [5, С. 71] лечит все онкологические заболевания. Его корень избавляет от температуры и гриппа [8].

Лебеда (от лат. *chenopodiumrubrum*) [5, С. 70] тоже являлась очень важным растением в голодные годы. Еще поговорка с тех времен осталась – «не беда, что во ржи лебеда». Во многих странах лебеда считается ценным шпинатным растением и культивируется с античных времён. Сейчас редко кто собирает лебеду, а зря, так как она на самом деле очень полезна для нашего организма, который изнурён всевозможными благами цивилизации [3].

Многие из нас даже не догадываются, чем полезна крапива (от лат. *Urtica*) [5, С. 61]. Люди всегда обходят это дикое растение стороной из-за ее жгущих свойств. А ведь природа наградила крапиву богатым минеральным и витаминным составом. Чай сделанный из крапивы поможет людям,

страдающим болезнями мочекаменной системы и суставов, а сок этого растения улучшает пищеварение и усиливает обмен веществ, а также может снизить в организме содержание шлаков [8].

Солодка (от лат. *Glycyrrhizaglabra* L) [5, С. 69], например, обладает огромным количеством лечебных свойств таких как: лечение органов дыхания, противовоспалительное средство, восстанавливает функции поджелудочной железы, подавляет рост и развитие раковых клеток [10]. И в условиях нехватки одежды и обуви, а также практически полного отсутствия медикаментов, корень солодки спас немало жизней.

Но не только травы, но и фрукты могут быть весьма полезными для организма человека, так, например, яблоки (яблоня – от лат. *Malus*) [5, С. 179] улучшают жизнедеятельность всего организма. В основном полезные вещества находятся в кожуре плодов и непосредственно под ней – здесь содержится не только много витаминов, но и десять химических соединений, обладающих свойством подавлять и уничтожать раковые клетки [12]. Мы часто употребляем в пищу фрукты, привезённые из-за границы, любим бананы, киви, но, к сожалению, забываем о том, что лучше всего человеком усваиваются те продукты, которые произрастают в ареале его проживания.

Многие растения и фрукты ещё обладают большим количеством белков, а белок, как известно, является важным строительным материалом нашего организма. Из него состоит каждая клетка, он входит в состав всех тканей и органов. Кроме того, особая разновидность белков исполняет роль ферментов и гормонов в живом организме. Но помимо строительной функции, белок является огромным источником энергии. А в случае избытка белка, печень «предусмотрительно» преобразует его в жиры, которые откладываются про запас в организме.

Много белка содержится в бобовых – 22 г., так же в тыквенных семечках – 30,2 г., в грецких орехах 13,8 г. В голодные годы, как нам стало известно, это продукты были достаточно распространены [2].

Также стоит отметить огромное количество сахара, которое нынешнее поколение поедает каждый день. Специалисты Всемирной организации здравоохранения утверждают, что ежедневная норма сахара, которую может употребить женщина, не должна превышать 50 граммов (10-12 чайных ложек), а для мужчин 60 граммов (12-14 чайных ложек). Но учитывая статистические данные можно утверждать, что в среднем человек употребляет в день минимум 90-100 граммов сахара! А это в два раза больше нормы. И с каждым годом этот показатель неминуемо увеличивается.

Но чрезмерное количество потребляемого сахара может привести людей к неблагоприятным последствиям. Существует несколько достаточно опасных заболеваний, которые в наше время невероятно распространены.

Например, болезни сердца. Учеными уже доказано, что люди, которые ежедневно съедают количество сахара, превышающего норму, больше подвержены заболеваниям сердечно-сосудистой системы. Лишний вес так же

возникает от регулярного потребления простых углеводов, вследствие чего, всё это может привести к ожирению.

Диабет II типа, как показывают исследования, проведенные в США – заболевание, напрямую связанное с чрезмерным потреблением сахара, а также высокое содержание фруктозы в ежедневно употребляемых продуктах повышает кровяное давление, в большей степени у мужчин [11].

Вот такие особенности потребляемых продуктов и спасали наших предков от болезней, они употребляли в пищу много белка, если мало сахара, все травы, которые они собирали, были лекарственными, хлеб мололи сами, тем самым сохраняя его полезные свойства, пищу не жарили, а в основном пекли и занимались квашением и мочением овощей, это помогло им избавиться от того количества консервантов и жиров, которое мы потребляем каждый день в огромных дозах.

Список литературы:

1. Барбер Дж. Жизнь и смерть в заблокированном Ленинграде. – СПб., 2001.
2. Белки + продукты богатые белками [Электронный ресурс] // URL: <http://edaplus.info/proteins.html> (дата обращения: 15.03.2016).
3. Гусиная лапа [Электронный ресурс] // URL: <http://mycharm.mirtesen.ru/blog/43445716171/Gusinaya-lapa%E2%80%A6> (дата обращения: 15.03.2016).
4. Дети войны: 1941-1945 гг. (антропологический аспект): Хрестоматия / Отв. ред. Е.Г. Пономарев. – Ставрополь, 2011.
5. Ильин Т.А. Лекарственные растения России: иллюстрированная энциклопедия. – М., 2006.
6. Кондрашин В.В. Голод 1932-1933 годов: трагедия российской деревни. – М., 2008.
7. Кругов А.И. Голод 1921-1922 гг. в Ставропольской губернии. – М., 1995.
8. Монастырская травница. Использование трав для здоровья, лечения, также как еду в голод [Электронный ресурс] // URL: <http://irwi99.livejournal.com/807673.html> (дата обращения: 15.03.2016).
9. Некрасов Н.А. Стихотворения. – М., 2007.
10. Применение солодки [Электронный ресурс] // URL: <http://petrovskoye.ru/medicinal-herbs-and-folk-medicine/571-solodka.html> (дата обращения: 15.03.2016).
11. Сколько сахара вы съедаете на самом деле? [Электронный ресурс] // URL: http://novosti-n.org/ukraine/read/113500_p.html (дата обращения: 15.03.2016).
12. Чем полезны яблоки? [Электронный ресурс] // URL: <http://bible-facts.ru/263-chem-polezny-yabloki.html> (дата обращения: 15.03.2016).

РОЛЬ МЕЦЕНАТОВ ЮГА РОССИИ В ПОДДЕРЖКЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В НАЧАЛЕ XX В. (НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САНАТОРИЯ В ПЯТИГОРСКЕ)

Макеев Д.Н.

филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Краснокутская Л.И.

Российское меценатство – одно из замечательных явлений в истории и современности нашего Отечества – базировалось и базируется на национальном самосознании русского общества. Богатство элиты обязывало и обязывает служению обществу, проявлению заботы о социально-незащищённых слоях населения. Актуальность исторического познания меценатства в России приобретает тесную связь с формированием государственной социальной политики и строительством гражданского общества, что заставляет изучать прошлый социальный опыт и в нем находить ответы на вопросы современности.

Выявление традиций меценатства прошлого обосновывается необходимостью реализации такой социальной политики, которая способна обеспечить повышение качества жизни учащейся молодежи, появлением новых ориентиров гражданской культуры, в которой социальная поддержка малообеспеченной студенческой молодежи займет особое место.

Меценатство в развитии науки и образования – одно из интересных общественно-значимых и малоизученных явлений. Забота о студенческой молодёжи – традиционное явление в истории русского общества. Интересен в этом отношении дореволюционный опыт деятельности общественных организаций России.

Студенчество в начале XX в. было многочисленным и неоднородным по социальному составу. Число обеспеченных студентов было незначительным. Определённая часть его испытывала нужду в средствах на жильё, пропитание, а потому нуждалась в серьёзной поддержке своего здоровья.

Многие студенты были физически ослаблены, больны. Поэтому меценаты и благотворители стремились оказывать им конкретную непосредственную помощь.

Широко известно, что они закупали у будущих выпускников, например, художественной Академии – полотна, чем материально поддерживали их. Городские думы, отдельные благотворители учреждали именные стипендии лучшим студентам. К примеру, в Пятигорске известен целый исторический период с 1901-1917 год, когда по договору между директором Кавказских Минеральных Вод и ректором Российской академии художеств дипломными работами выпускников становились архитектурные проекты частных дач в районе Провала г. Пятигорска. К 1917 году этот микрорайон был застроен 70-ю дачами. Из сумм заказчиков студенты, выполнившие архитектурные проекты, получали 10% от их стоимости.

Всё это позволяло поддерживать морально и материально талантливую молодёжь, что вызывало желание и давало им силы на освоение различных наук. По сути это тоже был вклад меценатов в науку, образование, в будущее России.

Одним из таких интересных и значимых дел в Российском меценатстве стала забота о здоровье будущего интеллектуальной России – устройство студенческих санаториев. В городе-курорте Пятигорске уже был опыт лечения студентов в колонии Красного Креста. В 1903 г. Александро-Георгиевская община сестер милосердия открыла на территории колонии специальный Лермонтовский павильон для лечения студентов и народных учителей, который мог принять летом 19 человек [2, С. 187]. Это количество не удовлетворяло потребностям в лечении молодежи на курорте.

В Пятигорске такая инициатива исходила от двух меценатов, благотворителей, преподавателей. История сохранила имена этих людей Рудольф Иоганн Фракман, преподаватель французского языка Пятигорской мужской гимназии, пастор колонии Каррас близ Пятигорска и Владислав Станиславович Цетнарович, учитель древних языков, инспектор Пятигорской мужской гимназии. Они являли собой образец благотворительного служения в общественных организациях: «Кавказское горное общество», «Благотворительное общество», и наконец, «Пятигорское общество пособия бедным». Участвуя в разных формах благотворительности, они воплотили идею создания студенческого санатория [5, С. 91.]. В реализации их проекта большую роль сыграло «Пятигорское общество пособия бедным». Оно состояло из 190 членов, которые вносили ежегодно трехрублёвые взносы. Это были лучшие представители Пятигорского дворянства, купечества, разночинной интеллигенции, которые поддерживали инициативу своего руководителя. Из пожертвований, по предложению председателя Общества Р. Фракмана, было принято решение организовать на Кавказских Минеральных Водах в Провальском районе г. Пятигорска санаторий для часто болеющих студентов.

Зная это, инициаторы активно принялись за организационные работы. Учитывая, что Провальский район г. Пятигорска входил в число земель, застраивавшихся по решению Министерства госимущества и торговли, Р. Фракману удалось получить разрешение правительства на постройку студенческого санатория. От имени Общества им был начат по всей России сбор средств на его строительство. С этой целью были разосланы письма во все университеты России с обращением к профессорско-преподавательскому составу и студенчеству с призывом о сборе средств.

О важности и своевременности инициативы Пятигорского Общества можно судить по «Отчету общества «пособия бедным» о сборе средств на устройство студенческого санатория с 1 января по 1 июня 1905 г.» [7, С.271-272]. На инициативу откликнулись правления университетов Святого Владимира (Киев), Варшавского, Московского, Санкт-Петербургского, которые внесли от 123 до 150 рублей. Часть средств поступило лично от

директоров институтов. В отчете поименно названы частные лица, которые внесли от 5 до 100 рублей – артист Ф.И. Шаляпин, доктор Э.М. Собистианский, князь Товгаридзе, купец М.С. Шибаев.

Примечательна активность студентов из г. Пятигорска, которые устроили ряд вечеров и концертов, собрав в фонд студенческого санатория 250 рублей. Кроме того, некоторые из них собирали средства по подписным листам (Тупиков, Гарцман, Тихомиров) и тем самым также пополняли фонд средств санатория [7, С. 271].

Всего на устройство студенческого санатория за полгода было собрано 1 тысяча 220 рублей 25 копеек, которые хранились в Пятигорском казначействе на специальном счете [7, С. 272]. На эти средства был заказан проект, начата выплата за аренду земли. Всего же проектная стоимость санатория составляла 30 тысяч рублей. Именно эту сумму надеялось собрать Общество. Однако за три года на его счёт поступило всего 600 рублей [3, С. 11]. Этих денег было крайне недостаточно на сооружение отдельного здания.

Тогда, по предложению Р. Фракмана, Общество приняло решение об аренде здания для организации в нём студенческого санатория. Студентам требовалось представить свидетельство врача о необходимости бальнеологического лечения, а также прошение организации или группы товарищей о материальной несостоятельности студента. Два года сезонный студенческий санаторий устраивался на дачах жены пятигорского купца А. Кошинской и издателя А. Нагорнова [2, С. 208]. В результате бальнеологическую помощь смогли получить 22 студента. В санатории лечились студенты за небольшую плату, а бедным оказывалось бесплатное лечение [2, С. 209].

К третьему летнему сезону число желающих поправить здоровье в санаторий резко возросло. Поэтому в 1907 году Общество взяло в аренду другое здание, которое позволяло за один сезон принять до 40 человек. Конечно, нуждающихся в реабилитации на курорте было на много больше, но это был первый значительный шаг в заботе о здоровье студентов. Для сравнения приведем общее число отдыхающих: на Пятигорском курорте в 1907 г. было 7830 человек [2, С. 211]. Но из-за высокой арендной платы содержание студентов в санатории для Общества стало непосильной задачей.

Итак, после ряда не совсем удачных, затратных попыток по обеспечению полноценного функционирования студенческого санатория «Общество пособия бедным» встало перед нелёгким выбором: свернуть это важно дело или же искать другие пути решения этой проблемы. За два месяца до начала курортного сезона, в марте 1907 г., было подано 50 прошений о приёме на лечение на имя Р. Фракмана, что было больше обычного [3, С. 11]. Однако большей части из них было отказано.

Отсутствие постоянных средств и необходимость прибегать к благотворительности давали возможность на бесплатное лечение и содержание лишь 4-х человек, также имелось шесть мест с 50% оплатой и 12 – за полную стоимость [1, С. 218]. Средств катастрофически не хватало. Выход из этой сложной ситуации предложил член «Общества пособия бедным» Владислав Станиславович

Цетнарович. Он предложил поместить санаторий на собственной даче. Такое решение было неслучайным, так как В.С. Цетнарович сам вырос в многодетной семье, сполна познал тяготы жизни бедного студенчества. И, как никто другой, понимал важность проекта по охране здоровья студентов.

В мае 1908 года санаторий разместился на даче В.С. Цетнаровича, где за чисто символическую плату было предоставлено помещение для 30 студентов. Летом того же года местный доктор П.А. Бойков в память о своей усопшей жене Ольге учредил для этого санатория Ольгинскую стипендию. Она предназначалась для оплаты сезонного содержания больных и имеющих семью студентов из Харькова. За счёт стипендии и подработок студентов в санатории удалось построить ещё несколько помещений. Теперь каждый сезон здесь могли отдыхать до 40-50 человек. Если в ранее арендованных зданиях содержание студентов обходилось Обществу около 8 тысяч рублей, теперь выплату половины стоимости содержания взял на себя меценат В.С. Цетнарович [1, С. 218]. Пребывание студентов в санатории обеспечивало не только бальнеологическое лечение, но и создавало условия для общения, духовного роста, культурного обмена учащейся молодёжи.

Первая мировая война, начавшаяся летом 1914 г., сказалась на доходах меценатов. В следующем году санаторий пришлось закрыть из-за критической нехватки средств на его содержание. Заслуга меценатов была в том, что благодаря их усилиям, и прежде всего В.С. Цетнаровича, за 6 лет в студенческом санатории, размещенном на его даче, поправило своё здоровье свыше 300 студентов со всей России [6, С. 48].

Исследовав проблему, связанную с ролью меценатов в создании и содержании первого в истории России студенческого санатория, отмечаем, что понимание необходимости и важности заботы о студенческой молодёжи есть не что иное, как забота о будущей интеллектуальной элите, созидательном, культурном потенциале Российского государства. Эти традиции необходимо продолжать.

Список литературы:

1. Боглачёв С.В. Архитектура старого Пятигорска. – Пятигорск, 2005.
2. Кавказские минеральные воды: Хронология. 1803-2003 годы / Сост. В.И. Михайленко, Э.В. Стативкин, В.Н. Вышинский, Ю.А. Лебедев. – Пятигорск, 2003.
3. Коваленко А. Общество пособия бедным // Благотворительность сквозь века. – Пятигорск, 2002.
4. Краснокутская Л.И., Михайленков В.И. Управление курортами Кавминвод (1803-2003): страницы российской истории. – Пятигорск, 2004.
5. Малахова Г.Н. Управление культурными процессами на Кавказских Минеральных Водах в XIX – начале XX вв. – Ростов-на-Дону, Пятигорск, 2007.
6. Польской Л.Н. Летопись Пятигорска. – Пятигорск, 1993.
7. Пятигорск в исторических документах. 1803-1917 г. – Ставрополь, 1985.

8. Кавказские Минеральные Воды. Наследие народов Российской Федерации. – М., 2003.
9. Образовательный потенциал Российской империи [Электронный ресурс] // URL: <http://ivanov-petrov.livejournal.com/1441659.html> (дата обращения: 01.04.2016).

ЕКАТЕРИНА ВЕЛИКАЯ: ВЗГЛЯДЫ СОВРЕМЕННИКОВ

Кукленко О.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Нестеров А.С.

Екатерина II – великая Российская императрица, которая много сделала для страны. При ее правлении, границы Российской империи значительно расширились на запад и юг, была реформирована система государственного управления, империя окончательно закрепила себя как великая европейская держава, произошло максимальное закрепощение крестьян и увеличение привилегий дворянства.

История Екатерины II и ее времени всегда интересна в рамках изучения истории XVIII века. Исследовано много документов, написано большое количество книг, рассматривающих ее с разных сторон. Историки тщательно изучали переписки Екатерины II, записки ее современников о ней, но ей не всегда везло с оценкой ее правления. Одни отзывались о ней хорошо, а другие с определенной долей критики.

Ее современники отмечали немало темных пятен, которые затмевали все положительное, что она сделала для страны. Одним из таких «пятен» было то, что она не имела права на престол, так как была чистокровной немкой и к роду Романовых никакого отношения не имела. По сути она узурпировала корону собственного мужа. Также не вызывала восторга у современников и нравственность Екатерины II. Но несмотря на все это, ее правление сопряжено с достоинствами и достижениями, которые позволили России прочно занять место мировой державы.

Еще при жизни Екатерину называли Великой, хотя сама она отказывалась принять этот титул и в одном из писем она просила больше не давать ей такого насмешливого прозвища. Объясняла она это тем, что не любит прозвищ, ее имя исключительно Екатерина II и ростом она не велика, потому оно ей не подходит [5].

Екатерина II имела своеобразную внешность, нельзя сказать, что она была красавицей, но что-то в ней было, особенная харизма, которая привлекала ее современников. Граф Л.Ф. Сегюр писал, что первый раз, когда он ее увидел, она настолько сильно его поразила, что он все позабыл. Такое впечатление на него оказал ее величественный вид, гордая осанка, благородный взгляд и немного искусственная и неестественная поза [1].

Одна из ее современниц писала о том, что Екатерина II была отлично сложена, с раннего детства обладала благородной осанкой, приятной внешностью, ее улыбка всегда была любезна. Ее фаворит также С.А. Понятовский восхищается внешностью Екатерины II, белизной ее кожи, идеальной фигурой, ее походкой. Он пишет, что она сочетает в себе веселый нрав и серьезный характер [6].

Многие ее собеседники терялись и бледнели при виде государыни: Дени Дидро застыл на месте и не мог вымолвить ни слова, барон Гримм пришел в замешательство, когда впервые предстал перед нею. Их смущение вполне понятно, так как Екатерина II была женщиной необычной, поразительной, имя которой знали во всем мире [2].

Французский историк К. Рюльер описал ее как женщину с благородным станом, великолепной осанкой, властным взглядом, прекрасной речью. А английский посол Бекингхэмшир в одном из писем своей приятельнице говорит, что она обладает талантом в общении, внушает собеседнику чувство непринужденности и спокойствия. Он считал ее очаровательной и утверждал, что в ней есть что-то притягательное, но это не красота, а что-то большее. Посол описывает ее как женщину, с хорошо сложенной фигурой, изящной шеей, красивыми руками. Она настолько хороша, что ей идет как женский, так и мужской наряд. У нее живые голубые глаза, смягченный томный взор. Он пишет, что совершенно не обращает внимание на свой наряд, но при этом слишком хорошо одета для человека, которому все равно как он выглядит [6].

Через несколько десятилетий граф Штернберг отзывался почти также, как и другие современники Екатерины II. Он пишет, что она невысокого роста, хорошо сложена, немного полновата, лицо удлиненно, немного изогнуты нос, при этом у нее оживленный взгляд и высокий лоб [4].

Но не все так хорошо отзывались о внешности и характере Екатерины. Так, например, Жан-Луи Фавье говорил, что ее нельзя назвать ослепительно красивой, так как у нее, хотя и стройная талия, но не гибкая, осанка благородная, но походка не грациозная; лицо длинное, постоянная улыбка на губах, но рот плоский, нос с горбинкой, глаза маленькие, хотя взгляд приятный; на лице видны следы оспы; она больше красива, нежели дурна, но увлечься ею нельзя. Мы не можем полностью верить его описанию, так как императрица никогда не болела оспой и следов от нее у Екатерины II быть не могло, а также у нее был прямой нос: он считался совершенным [2].

Императрица была умна, ее знания были обширны, обладала тонким чувством юмора. А.И. Рибопьер восхищался ее талантами, способностями соединить в себе большое количество таких прекрасных качеств, как ум, сострадание, твердость характера, кроткий нрав и благородство [5].

Практически все описания Екатерины II современниками схожи между собой. Все они описывают государыню как образованную, обаятельную, талантливую женщину, обладающую такими чертами характера, как достоинство, жизнерадостность и любезность, находчивость и развитая интуиция,

любопытность и внимательность. Сегюр писал, что государыня сочетает в себе качества «дарования», которые редко можно встретить в одном человеке.

Не только личности императрицы посвящены воспоминания современников Екатерины II, но также и ее правлению, политике.

Несмотря на ее ум и таланты, ее правление не было бы таким результативным без талантливых сподвижников и помощников, к подбору которых она относилась очень серьезно. Де Линь писал, что императрица знала на что она способна и ценила других талантливых людей, и выбирая нужных сподвижников «она руководствовалась собственным их испытанием» и назначала каждого на положенную должность [5].

Сама о своем правлении она говорила, что все ее деяния для России – это лишь капля в море. А.И. Рибопьер говорил обратное, что как правительница она «достойна удивления». Он утверждает, что ее правление не затмит ни один новый правитель. Екатерина сделала многое, чтобы страна процветала и развивалась. Она присоединила к России богатые земли на юге и западе. Как мудрая и справедливая императрица, она написала новые законы и обновила старые. Она уважала и поддерживала другие народы, проживающие на территории империи. Она смягчала нравы и всюду распространяла просвещение. Будучи православной, она признала полную веротерпимость: чтит все вероисповедания [6].

Дени Дидро отмечает, что Екатерина II «любит правду», в отличие от других монархов, которые не желают ее слушать, она нисколько на нее не обижалась.

Самый известный критик Екатерины II историк М.М. Щербатов писал, что она была слишком непостоянна в мыслях и идеях и в ней было много отрицательных качеств: любопытство, увлеченность идеями новых философов, любовь к роскоши, самолюбие, лень, неисполнительность, переменчивость. Хотя ее современник Де Линь был противоположного мнения и назвал ее «непоколебимой», что ее саму очень сильно забавляло. Также Л.Ф. Сегюр говорил, у нее есть цели, которые она неуклонно стремится достичь [4].

Многие современники Екатерины II не видели ее ни в каком другом деле и утверждали, что она была рождена, чтобы стать императрицей, это ее призвание. Так де Линь говорил, что роль императрицы очень подходила ей. А госпожа Бельке писала, что ничуть не удивлена тем, что Екатерина II занимает «один из первых тронов в Европе», так как она обладает всеми качествами, необходимыми каждому правителю: умом, очарованием, великодушием, благородством.

К. Массон – человек, который не восхищался Екатериной II, дает ей хороший отзыв и отмечает, что императрица невероятно человечна и великодушна, умеренна во всем, мужественна. «Хотя ее обманывали, обольщали, она никогда не была под игом господства» [3].

Как отмечает доктор Т. Димсдель, Екатерина II в совершенстве знала русский, немецкий, французский языки, читала на итальянском, а также хоть и не могла говорить в совершенстве на английском, она понимала все, что говорят другие [6].

Екатерину также любили за ее умение слушать собеседника. По словам де Линя у нее было особое искусство слушать. Она хорошо умела владеть собой и когда при разговоре с собеседником она думала о своем, все равно создавалось впечатление, что она внимательно слушает. Тем самым она старалась расположить к себе собеседника, заслужить, получить его доверие.

Сегюр отмечал также, что Екатерина II очень самолюбива, ее оскорбляли любые насмешки, колкости и критика в ее адрес, хотя виду она никогда не подавала и всегда улыбалась на замечания. По словам де Линя сама она не позволяла себе колкостей в адрес других людей, хотя при этом очень любила пошутить. Сегюр писал, что государыня «не была ни слаба, ни недоверчива, и всякий в ее царствование безопасно пользовался своим положением и саном» [6].

На основе изученных документов, необходимо сказать, что о Екатерине II отзывались как положительно, так и с некоторой долей критики. При жизни ее возвеличивали, любили, ей поклонялись, а после смерти ее начали критиковать, искажать образ императрицы. Мы считаем, что за все деяния, что она совершила для России ее по праву можно называть «Великой».

Список литературы:

1. Анисимов Е.В. Женщины на Российском престоле. – М., 2008.
2. Анисимов Е.В. Императрица Екатерина Великая. – СПб., 2007.
3. Омельченко О.А. Законная монархия Екатерины Второй: Просвещенный абсолютизм в России. – М., 1993.
4. Павленко Н.И. Екатерина Великая. – М., 2003.
5. Рахматуллин М.А. Непокоримая Екатерина // Отечественная история. – 1996. – № 6. – С. 19-47.
6. Рахматуллин М.А. Екатерина II, Николай I, А.С. Пушкин в воспоминаниях современников / Отв. ред. А.Н. Цамутали. – М., 2009.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕТСКОЙ БЕСПРИЗОРНОСТИ НА СТАВРОПОЛЬЕ В ПЕРВЫЕ ДЕСЯТИЛЕТΙΑ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (1918-1935 ГГ.)

Анискина Н.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

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

В первые годы Советской власти одной из главных проблем для нового правительства являлось преодоление сложнейшей социальной катастрофы начала XX века – детской беспризорности.

Косновными причинами беспризорности детей в начале XX века относят последствия Первой мировой и Гражданской войн, голод 1920-х годов, а также массовые эпидемии. «Огромные размеры детской беспризорности, не только явной, но и замаскированной, являются прямым результатом великого социального кризиса, в течение которого старая семья продолжает распадаться гораздо скорее, чем новые учреждения оказываются способны заменить ее», – отмечал Л. Троцкий [8, С. 70].

Кто такой беспризорный? Словарь Д.Н. Ушакова дает нам следующее определение этого термина: беспризорный – бездомный, никем не воспитываемый, живущий на улице [11, С. 144].

По сути, беспризорность – явление, при котором происходит потеря связи ребенка с семьей, которая сопровождается утратой постоянного места жительства. Вследствие этих обстоятельств, поиск средств к существованию осуществляется не всегда законными способами (попрошайничество, воровство, грабеж) [8, С. 61].

Давайте представим портрет беспризорника: чумазый, в лохмотьях, босоногий, с жалостливым взглядом, из раза в раз повторяющий: «Дядя, дай 10 копеечек» или «Гражданин-товарищ-барин». Гораздо сложнее понять его внутренний мир. Социологи сказали бы: самый распространенный для беспризорности возраст это 10-14 лет. Впрочем, определить возраст беспризорника было довольно сложно. Обследование одной из трудовых коммун в Москве показало, что мальчики с 6-7 летнего возраста курили по 25-30 папирос в день, иногда выпивали по 1-2 бутылки самогона на несколько человек за вечер, и даже нюхали кокаин в немалых дозах. Неудивительно, что внешний вид беспризорника был далек от детского.

В 1920-е годы проблема беспризорности в России продолжала носить массовый характер. В связи с этим, Советское правительство продолжило создание новых детдомов, «ночлежек» для беспризорников, трудовых коммун, утверждение детских социальных инспекций.

Голод 1920-1921 гг. внёс значительные коррективы в план мероприятий по работе с детьми. Кроме официально насчитывающихся 5 млн. беспризорных, в числе голодающих оказались ещё около 8 миллионов детей [3, С. 23], многие из них потеряли своих родителей. В этих условиях Комиссия по делам несовершеннолетних стала вынуждена заниматься только срочными мерами по спасению несовершеннолетних. В этих условиях был найден единственный способ – повсеместное открытие детдомов, где дети могли получать не только питание, но и медицинский уход. Также было решено организовать массовую перевозку детей из районов, пострадавших от голода, в другие регионы страны, где спешно создавались новые детдома и приёмники, которые, правда, не всегда отвечали требованиям к содержанию детей [1, С. 184].

Стоит отметить, что в Ставропольском регионе эта проблема стояла не менее остро, чем в центральных регионах страны.

В письме заведующего Терским отделом правовой защиты детей от 7 июля 1921 г. в Терский губком РКП (б) «Об улучшении условий содержания детей в детских домах» заведующий Пилипенко сообщает об основных проблемах содержания беспризорных детей в приютах и детских домах: «...Все детские дома в настоящее время настолько перегружены, что дать нормальное питание не представляется никакой возможности в силу отсутствия посуды...

...Кроме сего, дети, пришедшие с улицы в рубище, заражены паразитами, покрыты язвами от нечистоты и чесотки, вносят с собой заразу в детские дома, бороться с этим явлением не представляется возможным ввиду отсутствия

белья (даже одной смены на каждого). Этого мало, каждый день до двух десятков детей являются в отдел с просьбой о приеме. Равнодушно видеть этих детей невозможно, тем более что все эти дети – дети героев гражданской войны, отдавших свою жизнь за рабоче-крестьянскую власть. Но этим детям приходится говорить, что принять их невозможно, то есть идите и живите как хотите. Явление это ненормальное, из этого положения необходимо найти выход, ибо детский вопрос – вопрос государственной важности и должен быть разрешен немедленно...» [2, С. 449-450].

В письме Терского губкома РКП(б) уездным и районным комитетам РКП (б) об оказании помощи детским домам, заведомо Ткачев сообщает: «Считаюсь с тяжелым положением республики, в связи с постигшим нас голодом, а также за неимением в достаточном количестве денежных знаков в Терской губернии могут быть перебои в снабжении детских домов средствами для своевременного приобретения ими продуктов продовольствия.

Губком РКП(б), учитывая последствия указанных перебоев, предлагает парткомам принять меры к изысканию средств на местах к удовлетворению детских домов продуктами продовольствия путем пожертвований (через широкое оповещение граждан) натурой, то есть продовольствием и одеждой, денежными знаками, устройством спектаклей, концертов и проч.» [2, С. 473].

Отметим, в 20-е г. XX века была создана и оформлена на законодательном уровне государственная система органов и учреждений социально-правовой охраны несовершеннолетних (далее – СПОН), в которую вошли следующие учреждения: комиссии по делам несовершеннолетних, детская социальная инспекция, приёмники-распределители, детские дома, коммуны и др. [9, С. 267].

Из материалов Терской окружной плановой комиссии мы можем проследить тенденцию сокращения числа учреждений СПОН и её подопечных в Ставропольской губернии в 1920-е гг.

Данные приведены на начало учебного года [10, С. 272-273]:

	1923-1924	1924-1925	1925-1926	1926-1927
Учреждений СПОН	17	15	11	9
Воспитанников	1134	1043	762	560

Но несмотря на снижение количества учреждений (как в Ставропольском регионе, так и в СССР), беспризорность все же оставалась одной из главных проблем нового правительства. И, по некоторым данным, к 1922 году, в стране насчитывалось порядка 7 млн. беспризорников [5, С. 14]. Детдома и приемники по всей стране содержали свыше 540 тыс. несовершеннолетних. Примерно в это время Советское правительство принимает решение начать экстренную эвакуацию беспризорников в родные регионы, поиск их родственников (опекунов), закрепить за детдомами шефов из числа промышленных предприятий, воинских частей, профсоюзных организаций [4, С. 49-50].

В этих условиях приёмники и детские дома для беспризорников стали открывать не только в крупных городах Советской России, но и в маленьких провинциальных центрах. Из письма заведующего Терским окротделом народного образования Салата секретарю окружкома РКП (б) С.О. Котляру о необходимости открытия в городе Пятигорске приемника для беспризорных подростков и молодежи:

«...Приемники беспризорных у нас переполнены, окрздрав подтвердил, какой там творится кошмар и как приходится в окружном отделе народного образования отказывать в приеме, что, естественно, вызывает недовольство и беспризорных, и делегатов женотделов, и окружкома РЛКСМ.

Просим дать указания женотделам (город) и РЛКСМ, чтобы помогли провести кампанию в пользу общества «Друг детей», за деньги которого можно организовать дом-приемник для подростков, мальчиков и девочек, и в Пятигорске...» [2, С. 337].

5 апреля 1928 года ЦК партии утверждает план мероприятий по ликвидации детской беспризорности. Для таких регионов, как Северный Кавказ (один из основных «накопителей» беспризорников), сроки уплотнялись до 1928 года. Был составлен оперативный план ликвидации уличной беспризорности, срочно стали освобождаться детские дома и приемники-распределители [7, С. 56]. Детей устраивали в крестьянские семьи, кустарям, в колхозы и совхозы. Крестьян и кустарей заинтересовывали брать детей из детдомов, предоставив дополнительный земельный надел за каждого такого ребенка, при этом, освобождая от уплаты единого налога на 3 года. Наряду с этим, ребенок из детского дома имел право на бесплатное обучение в школе (что немаловажно), а также на единовременное пособие в 70 рублей [8, С. 30].

Несмотря на это, в начале 1930-х годов вновь наблюдается всплеск беспризорности, что, в свою очередь, объясняется проводимой в стране коллективизацией, а также массовыми репрессиями. Разрушается традиционный уклад в жизни крестьян. Активную деятельность в то время продолжало вести общество «Друг детей» [7, С. 238]. Также данное общество оказывало помощь в организации дошкольных учреждений, проведении всеобщего начального и развитии семилетнего образования, внешкольной культурно-массовой и оздоровительной работы среди детей и подростков.

31 мая 1935 г. Правительство СССР утверждает Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности». В документе отмечалось, что беспризорность несовершеннолетних, учитывая затраченные на ее ликвидацию средства, могла быть ликвидирована к началу 1930-х гг., но этому, по мнению партии, помешали «ошибки местных советских органов и отсутствие организованной помощи общественности» [6, С. 56]. Отсюда следует, что Советская власть не спешила признавать настоящие, глубокие причины этого явления.

Анализируя данный документ, можно сделать вывод о том, что после выхода данного постановления беспризорность в СССР, как бы этого не хотели партийные деятели, не была окончательно ликвидирована. Через 6 лет (к 1941 году) она

достигнет своего второго пика за XX столетие. Но причины стремительного роста беспризорности уже будут совершенно другими.

Список литературы:

1. Вопросы истории. – М, 1997.
2. Голоса из провинции: жители Ставрополя в 1917-1929 годах (сборник документов). Комитет Ставропольского края по делам архивов. – Ставрополь, 2009.
3. Декрет СНК «О детской социальной инспекции» от 21 сентября 1921 г. // Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства. – М., 1921. – №66.
4. Декрет ЦИК и СНК от 20 июня 1924 г. «О порядке реэвакуации детей» // СУ РСФСР. – 1924. – № 57.
5. Постановление ВЦИК и СНК от 8 марта 1926 г. «Об утверждении положения о мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью в РСФСР» // СУ РСФСР. – 1926. – № 19.
6. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 31 мая 1935 года «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности».
7. Пути культурной революции на Северном Кавказе. Культурная пятилетка. Северокавказская краевая плановая комиссия. – Ростов-на-Дону, 1931.
8. Советская педагогика. – 1990. – №10.
9. Ставрополье за 40 лет Советской власти (Материалы по изучению Ставропольского края №9). – Ставрополь, 1957.
10. Терский округ. Очерки по истории, экономике и Советскому строительству Округа. Терская окружная плановая комиссия. Ч. 1. –Пятигорск, 1927.
11. Ушаков Д.Н. Толковый словарь Ушакова. – М., 1935-1940.

МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

**МАТЕРИАЛЫ
XIII Межвузовской научно-практической конференции
студентов и молодых ученых
(15 апреля 2016 г.)**