

МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

XIV

Материалы
XIV региональной
научно-практической
конференции
студентов и молодых ученых

21 апреля 2017 года

Министерство образования и молодежной политики Ставропольского края
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА



Материалы
XIV межвузовской научно-практической конференции
студентов и молодых ученых

21 апреля 2017 года

Ставрополь, 2017

УДК 371.9
ББК 74.3
М 75

Рекомендовано редакционно-издательским советом
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Редакционная коллегия сборника:

доктор юридических 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, профессор Пономарев Е.Г.
доктор биологических наук, профессор Тинькова Е.Л.
доктор философских наук, профессор Тронина 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 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.

М 75 **Молодежь** и образование XXI века : Материалы XIV Межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (21 апреля 2017 г., Ставрополь, СГПИ) / под ред. М.Ю. Чотчаевой, Р.Э. Германа, И.В. Цифановой. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2017. – 290 с.

ISBN 978-5-91090-151-7

Материалы XIV межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Молодежь и образование XXI века» в обобщенном виде отражают комплекс изысканий, выполненных начинающими исследователями, по перспективным направлениям естественных и гуманитарных наук: педагогика, психология, специальная педагогика и психология, история, филология и межкультурная коммуникация, философия, культурология, социология, экономика, физическая культура, искусство... Результаты студенческих научных достижений, апробированные на конференции, представляют интерес для научных работников, педагогов, студентов и школьников.

Особенности внедрения инклюзивной практики в образовательную систему России

Волжова Ю.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент **Акименко В.М.**

В текущий момент времени образование детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из центральных тем, находящихся в фокусе пристального внимания отечественного научного сообщества. Это происходит в виду принятия решения о внедрении инклюзивного образования в 2016 году. Данное решение было достаточно продуманным, основывалось на множестве открытых дискуссий, однако существуют еще нерешенные аспекты, которые связаны в основном именно с практикой внедрения инклюзии в школу.

Законотворцы и экспертное сообщество зафиксировали препятствия к получению детьми с ОВЗ качественного образования, многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством инвалидов [2]. Данные тенденции были связаны в первую очередь с методологией рассмотрения лица с ОВЗ как субъекта, включенного в образовательный процесс. По этому поводу существует две основные концепции: сегрегационная и интеграционная.

Сегрегационная концепция выступает за раздельное обучение лиц с ОВЗ и «нормальных» детей, основывая свою аргументацию на том, что при иных вариантах страдает качество обучения. Наиболее частым аргументом является апелляция к невозможности совмещения программ обучения для детей с ОВЗ и «нормальных» детей [5]. Исходя из воззрений представителей данной концепции, совместное обучение попросту неэффективно, поскольку образовательные возможности различных категорий детей принципиально отличаются и при попытке создать образовательное пространство для всех, качество образования будет неуклонно снижаться.

Интеграционная концепция выступает за прямо противоположных позиций, апеллируя к этатизму и естественному праву, прежде все-

го, призывая к равному доступу к образованию всех граждан, несмотря на их особенности и отличия [5]. В русле последней концепции произошло становление инклюзивного образования, это был своеобразный протест против сегрегационной модели, которая безгранично доминировала почти весь XX век.

Инклюзивное образование во время его реализации на практике не выявило никаких существенных отрицательных последствий ни для детей с ограниченными возможностями, ни для их соучеников в контексте мировой практики [4]. Однако в российских реалиях существует ряд препятствий к адекватному его внедрению. Мониторинг образовательной среды в 2015-2016 годах, проведенный Министерством образования, в контексте принятия нового ФГОС выявил целый ряд факторов, препятствующих внедрению инклюзивного образования в РФ.

Первым фактором является слабая готовность школы и педагогов к переменам, в силу приверженности традиционным концепциям обучения, отсутствию у большинства педагогов знаний в области специальной педагогики и психологии. Многие педагоги стоят на принципиально анти инклюзивных позициях, что сказывается крайне негативно при внедрении инклюзивных практик [4]. К данному фактору

также можно отнести и концептуальные трудности, которые заключаются в недостаточном методологическом и научном обеспечении инклюзивной практики.

Второй фактор – это реакция родителей здоровых детей, которые часто выступают против инклюзивного образования в силу консервативности своих взглядов. Это проявляется и в негативной реакции детей на лиц с ОВЗ, что создает некую зону отчуждения вокруг них. Учитывая необходимость для детей с особыми образовательными потребностями в позитивном общении со сверстниками, данный фактор наиболее критичен, поскольку препятствует их самореализации и социализации [2].

Третий фактор – это материальные трудности, что проявляется в недостаточной подготовленности материально-технической базы школ для обучения лиц с ОВЗ. Многие школы не оборудованы даже базовыми путями передвижения для лиц с ОВЗ, не говоря уже о классах.

С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафо-на конкретизируют содержание данных факторов, указывая на ряд объективных и субъективных проблем при внедрении инклюзивных практик [1]:

- нет ясного стратегического целеполагания при включении лиц с ОВЗ в общество, что выражается в отсутствии четких и непротиворечивых целевых программ и концепций;
- нормативно-правовое регулирование и соответствующие правовые положения, регламентирующие права лиц с ОВЗ, особенно детей – инвалидов; слабо на всех уровнях работает законодательство, регламентирующее права детей-инвалидов;
- обязанности государства, общественных организаций и нормы их взаимодействия не представляют целостную картину;
- созданию доступной для всех лиц с ОВЗ среды уделяют недостаточно сил и ресурсов;
- существует серьезное несоответствие между динамикой преподавания для детей с ОВЗ и их соучеников, что не отвечает образовательным возможностям лиц с ОВЗ;
- существуют значительные трудности с медицинским обслуживанием и сопровожде-

нием лиц с ОВЗ в образовательных учреждениях;

- существует проблема в коммуникационной среде и выстраивании благоприятных контактов между детьми с ОВЗ и их соучениками;
- существует проблема с транспортом для детей с ОВЗ;
- трудоустройство детей с ОВЗ после выпуска налажено крайне неэффективно;
- существует проблема с подготовленностью педагогов к работе в рамках концепции инклюзивного образования.

На данный момент в контексте принятия нормативно-правовых актов, касающихся инклюзивного образования в 2016 году, решение многих из вышеописанных проблем сдвинулось с мертвой точки, однако ситуация крайне далека от оптимальной.

Вернемся к рассмотрению коммуникационной среды школы и ее влияния на реализацию практики инклюзивного образования. Как известно, инклюзивное образование охватывает все значимые аспекты образовательного пространства школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка, которую возможно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В данном ключе сотрудничество принципиально возможно только на фоне наличия среды взаимодействия, т.е. коммуникационной среды. Для ее создания необходима интенсификация взаимодействия семьи и школы, поскольку текущий уровень взаимодействия принципиально недостаточен. По мнению С.А. Черкасовой, именно школа в новых условиях должна выступать инициатором взаимодействия педагогов и родителей с целью налаживания контактов и упрощения адаптации детей с ОВЗ к образовательной среде школы [5]. С ее точки зрения межличностное общение родителей детей обеих категорий и педагогов может переломить ситуацию, заставить переосмыслить позиции участников образовательного процесса, настроенных против инклюзивных практик.

Инклюзивное образование должно решать для детей с ОВЗ задачу удовлетворения разнообразных образовательных потребностей, а разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная и коммуникационная среда, которая является для них

«наименее ограничивающей и наиболее способствующей включенности в образовательную среду» [1].

Решение этой задачи означает, что все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства и образовательные потребности каждого ребенка удовлетворены в полной мере. Это требует не только принятия ценности инклюзивных практик родительским сообществом, но и педагогами. Неприятие инклюзивной практики педагогами – крайне острая проблема, которая фактически парализует коммуникационную среду школы и способствует появлению сегрегационных тенденций [3]. Ее разрешение на данный момент сводится к просветительской деятельности и организации множества семинаров и конференций, однако данные действия не приносят ощутимого результата.

Инклюзивное образование во многом изменяет роль учителя в образовательном процессе, еще больше смещая его в сторону дифференцированного обучения, одновременной реализации принципиально различных подходов к каждому ученику. Это требует переподготовки педагогов, овладению и пониманию ими методологии антропологического и субъектно-личностного подхода в образовании, что

является на наш взгляд отправной точкой в видоизменении отношения педагогического общества к инклюзивным практикам.

Достижение успеха человеком невозможно в условиях, препятствующих его полноценному развитию. Совокупность конструктивных и деструктивных воздействий со стороны различных систем на данного человека должна обладать преимущественно позитивной направленностью, с тем, чтобы способствовать позитивному построению и развитию его личности. Данное положение особенно актуально для учащихся в силу пластичности их психики [2]. Безотносительно личностных и иных особенностей детей, необходимым условием их личностного развития является благоприятная коммуникационная среда и психологический климат, что реализуемо за счет вышеописанной интенсификации участников образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина С.В., Алексеева, М.Н., Агафонов Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011. С. 83–92.
2. Артюшенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. н. Томск, 2010. 180 с.
3. Возняк И.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: современные подходы, проблемы и перспективы развития // Казанский педагогический журнал. 2015. №4. Ч. 1. С. 109–113.
4. Сигал Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: дис. ... канд. пед. наук. Казань. 2016. 210 с.
5. Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: дис. ... канд. психолог. наук. М., 2012. 240 с.

Сущностная характеристика инновационных технологий в дошкольном образовательном пространстве

Елизеева О.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент **Шаповаленко З.И.**

Конструкт образования являет собой довольно консервативную систему, цель которой состоит в трансляционном механизме опыта веков, на базе чего происходит формирование образа подрастающего человека. В связи с тем, что это человек постинформационного социума, то образовательная парадигма

постоянно обновляется, что вызывает необходимость в поиске новых путей и релевантного этому изменения педагогического мышления учителей, преподавателей и воспитателей. При этом под новыми путями понимается инновационность образовательных технологий.

Дошкольное образовательное пространс-

тво сегодня характеризуется разнообразием и вариативностью. Но все эти дифференцированные подходы к организации образовательного процесса, как практические плоды усилий педагогических коллективов дошкольных образовательных организаций, по сути не являются инновациями в том смысле, которое имеет данный термин в теории педагогической науки.

Даже беглое ознакомление с материалами по теме исследования даёт право констатировать существование множества дефиниций инноваций и инновационных технологий.

Инновации понимаются как нововведения. Нововведения трактуются с позиции целенаправленного изменения, которое в среду внедрения вносит конструкт новшеств как новых стабильных элементов. Последним стимулируется переход, трансформация системы из одного состояния в другое, качественно иное [4; 5]. Это касается и системы образования, в том числе и дошкольной. Современный детский сад представляет собой уникальный образовательный комплекс, где каждая группа имеет собственный психологический климат, оригинальные оформление и организацию образовательного пространства, где воплощаются педагогические находки-«изюминки» и творческие идеи педагогов.

Определение «инновация» берёт своё начало в латинских *in* – «в» и *novus* – «новое» и в переводе понимается как «изменение, обновление, новинка». Именно под содержанием и организацией нового, обновлённого подразумевают инновацию. В рамках своего основного смысла дефиниция инновации означает процесс создания и распространения новшеств, а также относится к изменению, преобразованию в стилевых характеристиках мышления, связанных с указанными новшествами, а также в образе деятельности.

Инновации в понятии нововведения понимаются как результат комплексной разработки или частного решения на базе фундаментального творчества, исследований, рационализации и изобретательства, как конструкт новых знаний как нового или усовершенствованного интеллектуального продукта, реализуемого по

оптимальным вариантам механизма обеспечения устойчивого развития индивидов и социума.

Если термин «инновация» применять к образовательному процессу, то он будет означать введение нового в целеполагающий, содержательный, методический и организационный компоненты обучения и воспитания, педагогической деятельности. На данный факт указывают многие отечественные и зарубежные учёные, исследующие феномен инноваций в образовании.

Дефиниции «педагогическая инновация» и «инновация в образовании» употребляются в научно-педагогических кругах как синонимы. Они имеют научное обоснование и нашли своё место в категориальном аппарате педагогики. В теоретических статьях, методических разработках и проектах под педагогической инновацией понимаются изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, существенные параметры и концептуальные основы нововведений в педагогическую деятельность и образовательный процесс [3, с. 211].

Инновационный процесс – явление многоуровневое и комплексное. На первом уровне находится зарождение новшества. Формирование инновации проецирует её создание. В организации нового заключается разработка инновационных технологий. Далее следует обратить внимание на уровень освоения. На заключительных этапах находятся использование инноваций и их распространение (то, что раньше называлось «передовой опыт») [1].

При этом в научных кругах определения «новация» и «кинновация» дифференцированы. Различие между ними заключается в экспериментальном характере действий новации (апробировании частных нововведений) и трактовке инновации как целенаправленного поиска и максимально полного стремления получить новые результаты посредством организации пространственных параметров и условий для релевантной деятельности. Иначе говоря, новация понимается как средство (парадигма нового метода, технологии, методики, проекта, программы и пр.), а инновация – как процесс освоения указанного средства. Под инновацией понимается суть целенаправленных преобразований, которые вносят новые стабильные структурные компоненты в среду обитания и детерминируют трансформацию системы из одного её состояния (прежнего) в другое (обновлённое).

Образовательные инновации в дошкольном образовательном пространстве понима-

ют как разработанные, или специально спроектированные, а также случайно открытые в рамках педагогической инициативы новшества. При этом в содержательный пакет дошкольных образовательных инноваций могут входить компоненты научно-теоретических знаний определённой новизны, новых эффективных образовательных технологий, выполненных в виде технологического описания проекта продуктивных инновационных педагогических новинок опыта воспитателей, готового к внедрению [2, с. 63].

Таким образом, модернизация отечественного дошкольного образования требует скорейшего внедрения таких инновационных технологий, которые будут адекватны требованиям сегодняшнего дня, будут преследовать цель творческого воспитания дошкольников в интеллектуальном и эмоциональном измерении. Традиционная организация дошкольного образовательного процесса сегод-

ня не устраивает ни воспитателей, ни родителей. Однако инновации в любом случае не должны носить случайный, эпизодический характер только ради отчёта о внедрении новшеств. Необходимо глубокое научно-методическое обоснование и системная практическая апробация инновационных технологий, а также грамотное внедрение последних в практику дошкольных образовательных организаций. Чем скорее будут осваиваться новые образовательные технологии, тем эффективнее станет функционировать дошкольное образовательное пространство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамовских Н.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании: понятие и сущность // Концепт. 2015. №17. С. 1–6.
2. Балаева Е.С. Предпосылки внедрения инновационных технологий в содержание традиционного дошкольного образования // European science review. 2014. №1–2. С. 61–66.
3. Полетаева Е.В. Преемственность здоровьесберегающей деятельности в области инновационных технологий общественных организаций, содействующих развитию в системе дошкольного и школьного образования // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. №5. С. 211–212.
4. Яковлева Г.В. Теоретико-методологические основания концепции инновационной методической работы в ДОУ // Сибирский педагогический журнал. 2011. №10. С. 261–265.
5. Яковлева Г.В. Процессуальный аспект технологии развития инновационной методической деятельности педагогов дошкольного образования // Современные исследования социальных проблем. 2013. №6. С. 70–76.

Дидактический феномен «учебное задание»: теоретическое и практическое осмысление

Морсесян Ж. А.

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»

Учебное задание в дидактике рассматривается равно как способ управления, стимулирования, организации и контролирования, значительно увеличивающий уровень обучения. Содержание данного понятия является требованием со стороны педагога к учебной деятельности обучающихся, а формой представления – проблемы, допускающее выведение вывода по прежде освоенному материалу.

В науке имеется множество подходов к определению феномена учебного задания. Российская педагогическая энциклопедия определяет «учебное задание» как вид поручения

учителя учащимся, в котором содержится требование выполнить какие-либо учебные (теоретические и практические) действия [2].

На основе рассмотрения трудов А. И. Уманы и других ученых-дидактов под учебным заданием понимается указание (условие) осуществить определенное действие в установленных обстоятельствах с учетом взаимоотношения между условием и обстоятельством. Видами учебного задания автор акцентирует задачу и упражнение. С целью объяснения данного утверждения разрабатывается единый критерий, предоставляющий возможность изложить

с необходимой четкостью разнообразные виды заданий и их соответствие. Данный аспект содержит следующие черты: структурно-компонентный состав; форма выражения предписания; подсказанность или неподсказанность способа решения; вид деятельности [3].

С.К. Закирова рассматривает учебное задание как различные согласно содержанию и объему виды самостоятельной учебной работы, исполняемые обучающимися согласно предписанию преподавателя, необходимая часть процесса обучения и существенный способ его активизации [1, с. 25].

И.А. Зимняя подмечает, что учебное задание предлагается обучающемуся равно как конкретное учебное задание (определение которого чрезвычайно существенно для его решения и результата) в конкретной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом [1, с. 197–198].

Таким образом, исследование литературы и образовательной практики дает возможность заявлять, что феномен учебного задания рассматривается с двух позиций:

во-первых, учебное задание сопряжено и отражает определенную цель обучения. Указание на объект, относительно которого имеется предписание, отражает фрагмент содержания образования, доступный освоению. Рассматриваемое с этого ракурса учебное задание представляет собой предельно концентрированную, обращенную к обучающимся цель обучения.

Во-вторых, учебное задание рассматривается учеными в области теории обучения как модель содержания образования (А.И. Уман, М.В. Кларин и др.). С данной точки зрения учебное задание предполагает собой фрагмент содержания образования (учебный материал), доступный освоению, облеченный в определенную форму. Формы, в которые облечен учебный материал, представляют собой виды учебных заданий.

Учебное задание, согласно структуре считается крайне значительной составляющей процесса обучения и представляет одну из существенных форм его организации. В научной литературе отображены общедидактические

и частнометодические классификации учебных заданий и познавательных задач, однако единой общепринятой классификации пока не существует (благодаря множеству функций учебного задания она едва ли возможна).

Традиционно в педагогике выделяют три типа учебных заданий: задача, упражнение и вопрос.

Упражнение – тип задания, характеризующийся подсказанностью способа решения, что обуславливает самовоспроизводящий вид работы ученика.

Задача – тип задания, характеризующийся неподсказанностью метода решения, что объясняет творческий характер работы ученика.

Вопрос – разновидность задачи или упражнения, характеризующийся вопросительной формой выражения предписания; особым типом задания не является.

Однако некоторые современные исследователи предпринимая попытки переосмыслить типологию учебных заданий.

Например, М.А. Федорова выделяет видами учебного задания только два: задачу и упражнение. С целью объяснения данного утверждения разработан общий критерий, предоставляющий возможность описать с необходимой четкостью разнообразные типы заданий и их соответствие. Данный аспект включает следующие признаки: структурно-компонентный состав; форма выражения предписания; подсказанность или неподсказанность способа решения, вид деятельности [5, с. 66].

Выбор того или другого вида учебного задания выполняется учителем в соответствии с теми педагогическими целями, которые он ставит перед собой и обучающимися, а также в соответствии со спецификой содержания образования, включаемого в данное учебное задание.

А.И. Уман предлагает систематизировать учебные задания в учебном материале и в учебном процессе. В учебном материале работа осуществляется с различными видами учебных заданий – задачами и упражнениями, которые представляют собой лишь часть учебного материала. Кроме заданий есть еще тексты, содержащие информацию об изучаемых явлениях.

В учебном процессе весь учебный материал – тексты, а также задания и упражнения – воплощаются в форму учебных заданий. По этой причине в соотношении с содержанием образования в процессе обучения учебное задание есть форма воплощения этого содер-

жания. Выполняя учебное задание (рис. 1), учащийся расформирует сущность, положенную в задании, и собственной деятельностью переводит это содержание на новую форму – сознание, т.е. усваивает материал [4, с. 26].

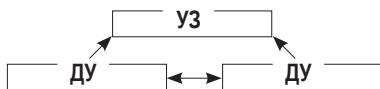


Рис. 1. Схема учебного задания.

Однако на современном образовательном этапе в учебном процессе учебное задание осуществляет в тоже время обе функции: предлагая обучающемуся выполнить учебное задание, педагог не только реализует некую цель обучения, но и предлагает обучающемуся тот фрагмент учебного материала, который должен быть им усвоен.

Говоря о месте учебного задания в учебном процессе, необходимо проанализировать рекомендованную А.И. Уманом практически-ориентированную модель процесса обучения. Согласно этой модели главными структурными элементами учебного процесса являются:

- деятельность учителя (ДУ);
- деятельность учащихся (ДУ);
- учебное задание (УЗ) (с воплощенным в нем содержанием образования (СО) [3, с. 21].

Под учебным заданием в этом случае понимается все то, что учитель предлагает выполнить обучающимся в процессе обучения, в том числе работу над теоретическими текстами.

Система взаимодействия основных структурных элементов процесса обучения будет иметь следующую форму: «Учитель предлагает обучающемуся выполнить учебное задание. Обучающийся своей деятельностью идет навстречу УЗ, принимает его, выполняет (принимает, верно). И только в этом случае усваивает заложенное в нем содержание образования».

Следует заметить, что учебное задание также представляется орудием эффективности использования учебного материала в процессе обучения.

В зависимости от дидактических целей применяются те или иные учебные задания:

- при изложении учащимся новых знаний необходимы задания, которые должны подготовить их к восприятию нового материала.

Данные задания могут быть предъявлены обучающимся в виде вопросов, в виде предложения прочесть ранее пройденное, которое необходимо для понимания нового. Кроме этого в данную группу можно отнести задания, связанные с наблюдением, с собиранием фактов, которые затем будут осмыслены обучающимся при изложении новой темы.

– при закреплении новых знаний изменяется и характер заданий. Целесообразно предоставлять учащимся задания, требующие применения полученных знаний. К ним относятся решение задачи, выполнение упражнений, объяснение новых фактов, явлений, ответы на вопросы, придумывание примеров и т.д. Задания на повторение должны даваться для того, чтобы учащиеся не забыли изученный материал.

Предлагая обучающимся для выполнения учебное задание, педагог предвосхищает, какие виды деятельности активизирует его выполнение у обучающихся. Таким образом, учебное задание также выступает средством формирования соответствующего вида учебной деятельности. Учебные задания являются основой для овладения какой-либо деятельностью, приобретения тех или иных умений и навыков и дальнейшего их совершенствования [5, с. 80].

Таким образом, если задача предлагается как учебное задание и если задача обладает такими характеристиками как диагностичность и креациозность, то и задание, лежащее в основе задачи должно, соответственно, обладать теми же характеристиками», которые присущи всем элементам одной системы [1, с. 88]. Данное положение выявляет дидактическую сущность учебного задания как средства обучения, способствующего, во-первых, установлению степени овладения учебным материалом, влиянию на эффективность процесса его усвоения, во-вторых, посредством поощрения познавательной активности воздействовать на интеллектуальное развитие обучающихся.

Что касается способов работы с учебными заданиями, то необходимо принимать во внимание способы решения учебных задач,

так как такие предлагаются обучающемуся как учебное задание. Так, для Г. А. Балла способ решения задачи – это любая процедура, которая при ее осуществлении способна гарантировать разрешение данной задачи [1, с. 27].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закирова С.К. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения: на материале преподавания иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 221 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х тт.: Т. 1 / под ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1999. 562 с.
3. Уман А. И. О понятиях классификации и организации учебных заданий / А.И. Уман // Новые исследования в пед. науках. М.: Педагогика. 1986. Вып. 1 (47). С. 51-53.
4. Уман А. И. Рефлексивная структура процесса обучения / А.И. Уман, М.А. Федорова // Проблемы современного образования. 2011. № 2. С. 71-77.
5. Федорова М.А. Учебное задание как средство формирования самостоятельной деятельности школьников: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2002. 196 с.

Визуализация учебного процесса с помощью языка программирования Scratch

Некрасова А.Е.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. техн. наук, доцент **Оленев А.А.**

Современные дети прекрасно владеют многими приёмами работы на компьютере в силу их любознательности, пристрастия к компьютерным играм. Кроме этого, мобильные телефоны, ставшие обычным атрибутом любого ребёнка школьного возраста, имеют сходные с компьютером или ноутбуком операции. Это облегчает деятельность учителя, которому остаётся только организовать работу обучающихся по использованию их навыков работы на компьютере, но уже в учебных целях [3].

На сегодняшний день у педагога имеется много возможностей использования информационно-компьютерных технологий на уроках. Но, несомненно, одна из основных задач ИКТ – визуализация образовательного процесса. От того, какие свойства имеют дидактические визуальные средства, зависит уровень активизации мыслительной и познавательной деятельности учащихся [1].

Исходя из этого, роль визуальных моделей представления учебной информации возрастает. Особенно актуально это на уроках в

Итак, исследование дидактического феномена «учебное задание» во многочисленных его проявлениях дает возможность выделить его системные черты, а следовательно, и выявить совокупные элементы, характеризующие его внутреннее строение. На наш взгляд, учебное задание есть воплощенное содержание образования, а также дидактическое средство с определенными свойствами и функциями, владеющее способностью сформировать на достаточном уровне компетентного педагога в поле своей профессиональной деятельности.

начальной школе в связи с особенностями младшего школьного возраста.

Рассмотрим возможности визуализации учебного процесса с помощью языка программирования Scratch (Скретч) на уроках в начальной школе.

Почему педагогу выгодно использовать Scratch? Потому что учитель легко может разработать наглядный материал для применения на уроках, «привязать» к разделам той образовательной программы, по которой работает. Педагог может использовать наглядные и понятные детям образы, что будет иметь положительный эмоциональный отклик со стороны школьников. Проекты, сделанные с помощью Scratch преимущественно короткие, рассчитанные на выполнение задания в течение такого промежутка времени, какой дети данной возрастной группы способны удерживать внимание, а именно от 5 до 15 минут. Мини-игры, разрабатываемые с помощью Scratch, могут быть многоуровневыми, постепенно усложнять



Рисунок 1. «Ударение».

ся, что будет поддерживать интерес детей [2]. Ранее в статье «Интерактивные методы обучения с использованием языка программирования Scratch на уроках математики в начальной школе» нами были предложены варианты применения данного языка на уроках математики [4].

Некоторое время нами разрабатывались новые проекты по использованию Scratch на других школьных дисциплинах. Учитывая индивидуальные особенности младших школьников и тип их мышления, было решено, что следует создать некоторые сюжетные линии, которые увлекут учеников. Персонажи будут «приходить» к детям из урока в урок, что превратит типичный образовательный процесс в интересную игру, где нужно помогать полюбавшимся героям.

В первых проектах, созданных нами по математике, присутствовала принцесса, которая попадала в различные трудные ситуации. В проектах по русскому языку персонажами-помощниками являются гномики – друзья при-

нцессы. В проектах по окружающему миру – принц-брат принцессы. В проектах по литературному чтению – королева – мама принцессы. Семейство персонажей-помощников были названы Умелкины. Все сюжетные линии связаны между собой. Персонажи не меняются и из проекта в проект сопровождают школьников. Язык программирования Scratch позволяет создавать как мини-игры, так и короткие мультфильмы.

По русскому языку на данный момент разработаны мультфильм по лингвистической сказке об ударе и мини-игра. Мультфильм имеет следующий сюжет: во владениях семейства Умелкиных злой волшебник заколдовал гномиков-Гласных. Они все время путались и не могли понять, кто где. Но чудесная фея Ударение помогла им решить эту проблему – когда она пролетала над гласной, она становилась ударной. Вывод: ударение над гласной может букву сделать ясной. Этот мини-мультфильм поможет школьникам запомнить правило проверки безударной гласной.



Рисунок 2. «Окружающий мир».

Мини-игра сделана в виде лабиринта. Гномики попали в беду – их запер дракон в большом замке. Для того чтобы помочь им, школьники должны пройти лабиринт и в конце выбрать верный ответ на вопрос. Вопрос может быть любым в зависимости от темы, которую проходят школьники. Проект можно видоизменять за считанные минуты.

По дисциплине «Окружающий мир» была создана мини-игра, в которой принц Умелкин должен накормить корову, живущую в их владения. Но принц не знает, чем кормить животное. Задача школьников – собрать те фрукты, которые станет есть корова, если ответ неверный – игра начинается сначала.

Для предмета «Литературное чтение» было сделано два проекта – задания, где королева Умелкина просит у школьников помощи в – быстром и качественном прочтении скороговороки,
– разъяснении значения пословицы.

Для большей наглядности, нами предложен конспект урока по окружающему миру в первом классе по УМК «Школа России».

Тема: Как живут животные?

Цель урока: расширить представления о

жизни животных и условиях, необходимых для их жизни.

Задачи урока: Образовательная: ознакомление учащихся с условиями жизни животных.

Развивающая: расширение представления детей о животных.

Воспитательная: воспитание бережного отношения к животным.

Тип урока: Изучение новой темы.

Оборудование: учебник «Окружающий мир» А.А. Плешаков, цветные карандаши, проектор, компьютер.

Ход урока

I. Организационный момент

Здравствуйте ребята. Достаньте учебники по окружающему миру и положите их на край стола. Покажите свою готовность к уроку.

II. Актуализация знаний

- Ребята, вспомните, о чем мы говорили на прошлом уроке (Как живут растения).
- Докажите, что растения – это живая природа (они растут, цветут, развиваются и умирают).

- А теперь скажите мне, как нужно ухаживать за комнатными растениями (их нужно поливать, протирать листья, рыхлить почву).
- Молодцы, я вижу, вы хорошо усвоили предыдущую тему.

III. Определение темы урока и целей

- Чтобы узнать, о чем мы будем говорить сегодня, посмотрите этот короткий видеоролик (<https://www.youtube.com/watch?v=iwcoi5dOсX8> «Как говорят животные» мультфильм создан с помощью языка программирования Scratch).
- Ребята, о ком этот мультфильм? (о животных).
- Верно, сегодня на уроке мы поговорим о том, как живут животные.
- Откройте учебник на странице 73 и прочитайте, какие задачи придумал Муравей нам на урок. (В учебнике: Убедимся, что животные – живые существа. Будем учиться ухаживать за животными живого уголка.)
- Как вы думаете, животные – это живые существа? Почему? (они растут, развиваются, размножаются, умирают)
- А у кого дома есть животные? Расскажите нам о них.

VI. Работа по теме урока. Первичное закрепление знаний.

- Посмотрите на картинки из номера 1 и определите, кто что ест. Работаем в парах.
- Какие результаты у вас получились?
- Отлично. Мы с вами убедились в том, что все животные едят.
- А теперь посмотрите на экран. К нам вновь пришел наш знакомый Принц! На этот раз у него новая беда. Принцу нужно накормить корову фруктами, но он не знает, какие она будет есть! Кто поможет Принцу? (3-4 человека по одному выходят к интерактивной доске и с помощью игры, созданной на языке программирования Scratch, кормят корову).
- Отлично. Молодцы, ребята!

13 стр.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА»



- Теперь выполним задание из упражнения 2. Кто прочитает, что нужно сделать?

V. Физминутка

- А теперь немного разомнемся.
Топай, мишка (топаем ногами),
Хлопай, мишка (хлопаем в ладоши).
Приседай со мной, братишка, (приседаем)
Лапы вверх, вперед и вниз
(движения руками),
Улыбайся и садись.

VI. Итог урока

- Проведем небольшой блиц-турнир. Я буду читать вам предложения, а вы с помощью сигнальных карточек определите, правильное это утверждение или нет.
1) Куры улетают зимой на Юг? (нет)
2) Животные являются живыми существами? (да)
3) Утки роют норы? (нет)
4) Коровы едят траву? (да)
5) Мы должны заботиться о животных?(да)
– Молодцы, ребята! А теперь продолжите предложения.
– Сегодня на уроке я узнал...
– Сегодня на уроке мне понравилось...

Я считаю, что подобные проекты будут полезны на уроках. Они помогут «оживить» педагогический процесс, заинтересуют школьников, способствуют лучшему усвоению материала. Язык программирования Scratch дает возможность учителю начальных классов визуализировать процесс обучения, который превратится для младших школьников в увлекательную игру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухаркина М.Ю., Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2004. С.198–201.
2. Малиатаки В.В., Медведева Л.М., Оленев А.А. Совершенствование математической подготовки учителя в вузе на основе использования СКА. В сборнике: Актуальные вопросы инженерного образования-2015. Сб. науч. трудов Международной научно-методической конференции. Изд-во: Альфа Принт, 2016. С. 129-135.
3. Малиатаки В.В., Медведева Л.М., Оленев А.А. К вопросу о построении системы оценки сформированности общепрофессиональных компетенций в вузе. В сборнике: Актуальные вопросы инженерного образования-2015. Сб. науч. трудов Международной научно-методической конференции. Изд-во: Альфа Принт, 2016. С. 135-139.
4. Некрасова А.Е. Интерактивные методы обучения с использованием языка программирования Scratch на уроках математики в начальной школе // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XLI студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. М.: МЦНО, 2017. №1(40) / [Электронный ресурс] Режим доступа. URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1\(40\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1(40).pdf)

Роль семейных традиций в духовно-нравственном воспитании младших школьников

Предыбайло А.В., Зайченко Ю.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. пед. наук **Джегутанова Н.И.**

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребёнок сохраняет еще много детских качеств: легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого «снизу вверх». И вместе с тем у него уже начинается формироваться новый взгляд на окружающий мир. Это проявляется в языке и в способах выражения увиденного: «Детство имеет свой язык, свои представления, свой способ выражения увиденного, это тот период жизни, когда через сказку, песню, семейные традиции происходит усвоение сакрального мифа» [4, с. 3], мифа о том, как ребенок представляет окружающий его мир и себя в этом мире. В современном мире ребенок сталкивается с серьезными трудностями, когда его мир дошкольного детства заканчивается и он попадает в мир, где у него больше свободы, самостоятельности. Рост напряженности в межличностных отношениях, между человеком и природой, рост агрессивности в детских коллективах, неограниченный доступ к интернет-пространству травмируют ребенка. Разрушение традиционной культуры, ее норм и ценностей не способствует духовно-нравственному становлению младшего школьника. В этой ситуации особенно возрастает роль семьи как хранителя традиционных ценностей, на основе которых происходит становление личности, обладающей такими качествами как гуманность, патриотизм, честность, гражданственность. В современном обществе именно семейные традиции обладают значительным воспитательным потенциалом и могут служить эффективным средством духовно-нравственного воспитания [1, с. 15]. Семейные традиции и обычаи являются неотъемлемым атрибутом семейного счастья и благополучия. Традиции всегда были обязательной составляющей сплоченной семьи, отражая нравственную позицию всех ее членов. Многие традиции переходят из поколения в поколение, полностью воспринимаясь молодой семьей современ-

ного общества. Приобщение детей с самого раннего детства к семейным традициям позволяет ребенку осознать важность семьи и семейных взаимоотношений. Колыбельная песенка перед сном, сказка на ночь и подготовка к самым важным семейным праздникам – все это имеет большое значение для духовного и нравственного воспитания ребенка. Важно понимать, что «нравственность, являясь способом практического ориентирования людей в общественной жизни, связана с ценностным отношением к миру – она выражает духовную активность человека» [3, с. 24]. Духовная активность детей, их восприятие мира зависит от того, как делают это их родители. Именно от них зависит то, как впоследствии ребенок будет относиться к себе, окружающим и жизни в целом. Семья является традиционно главным институтом воспитания. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, сохраняется в течение всей последующей жизни, это и становится ценностной основой его жизни. Важность семьи как института воспитания личности ребенка это универсальная общечеловеческая ценность, актуальность которой не зависит ни от национальной принадлежности, ни от политических убеждений. Но условия (время, место, традиции семьи, национальный колорит), в которых происходит актуализация этой ценности, придают процессу духовно-нравственного воспитания ребенка уникальный характер. Познакомившись с традициями празднования Рождества в Германии и России, мы можем выделить различия и сходства культур, обусловленных рядом исторических причин, когда, например, изменилось летоисчисление и на смену юлианскому календарю в западной Европе пришел григорианский календарь, как следствие, произошедшего в июле 1054 году раскола в христианстве. В обыденной жизни это привело к тому, что Рождество в России празднуют 7 января, а в Гер-

мании – 25 декабря; разными являются некоторые атрибуты и символы Рождества, но смысл праздника един, именно это позволяет понимать, что по сути объединяет людей, а значит делает их сильнее. В Германии Рождество начинается за 4 недели до 25 декабря с Адвента (Advent – от лат. «прибытие», нем. – «Ankunft»), своеобразного преддверия праздника. К рождественским традиционным атрибутам следует отнести рождественский венок (Adventskranz), рождественский календарь для детей (Adventskalender), особые традиционные угощения (Weihnachtsgebäck, Weihnachtskarpfen), рождественские сюрпризы «Bescherung». В России к традиционным угощениям относится сочиво, взвар, кутья с медом. По старым обычаям стол устилали соломой или сеном, символизирующими ясли, в которых родился младенец Христос. Рождественские песнопения, в которых славят Христа, называются в России колясками, обычай исполнять хором песни, восхваляющие Спасителя и получать за это угощение существует и в Германии, и в России по сей день. Наличие похожих обычаев говорит о единстве наших традиций. И наконец, и это главное, общее в праздновании Рождества обеих стран – это праздник любви и прощения. Еще один важный праздник, объединяющий семьи, живущие и в Германии, и в России – Пасха, суть которого заключается в победе жизни над смертью. Пасха (Ostern) в Германии очень популярна. Это один из старейших христианских праздников, который празднуется весной. Происхождение слова Пасха связывают со древней германской богиней весны и старым немецким словом «ostra», которое значит восход солнца с востока. В церковной традиции Пасха значит бессмертие Спасителя. К празднику готовятся заранее. Яйцо считается с древних времён символом жизни, возрождения и плодородия, им, как правило, украшают не только стол, но и дом. Пасхальный заяц – обязательный атрибут пасхальных обычаев Германии. В Германии принято рассказывать детям следующую пасхальную сказку. Лесник Фурманн в 1756 году поймал зимой в лесу раненого зайца. Он взял его домой, вылечил и отпустил в

лес, а тот в благодарность оставил ему яйцо, а на следующий год – даже три яйца. Дело было в канун Пасхи. Дети и их родители на Пасху выходят в сад или в квартире «ищут» пасхальные подарки от зайца. Заяц обязательно приходит с подарками к самым добрым и послушным детям. Дети вырастают, но те минуты тепла и радости, которые они провели вместе с родителями, «разыскивая» пасхальные подарки от зайца, остаются в памяти на всю жизнь. Очень важно, чтобы ребенок с детства понимал смысл того, что он делает. У детей, приученных к бездумному, формальному участию в традиционных праздниках, формируется поверхностное отношение к базовым жизненным ценностям, смысл которых постигался и выкристаллизовывался тысячелетним опытом человечества. Ничто так не сплачивает семью, как традиции. Благодаря им в доме формируется благоприятный психологический климат, добрые взаимоотношения между членами семьи. Именно традиции помогают ребенку выстраивать свой гармоничный мир. Детство закончится, «...детство должно уступить свое место другим фазам в развитии человека, но тем важнее для нас, чтобы всякий из нас пережил свое детство, как «золотое время жизни» и «...тем важнее дать возможность всем детям пережить нормально свое детство, – такова должна быть задача нашего времени, если оно хочет в самом деле быть «веком ребенка» [2, с. 292]. В.В. Зеньковский написал эти строки в 1924 году, но они актуальны и сегодня. Вдумчивое постижение окружающего мира рука об руку со своей семьей, старшим наставником, учителем через вековые традиции, через понимание национального колорита как залога многообразия этого мира – вот путь духовно-нравственного воспитания младшего школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2009. 23 с.
2. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург: Akademia, 1995. 342 с.
3. Редько Л.Л., Джугутанова Н.И. Развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя (интегративный подход). Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. 170 с.
4. Чумичева Р.М. Ребенок в мире культуры. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. 558 с.

Развитие образования в современной России: вызовы и угрозы

Ружинская К.А., Загорина М.А.

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
Научный руководитель: доктор пед. наук, профессор **Резер Т.М.**

На современном этапе развития общественные отношения изменяются, развиваются и откладывают определенный отпечаток на сферу образования. Образование прежде всего предполагает целенаправленное действие, процесс, включающий в себя воспитание и обучение. Этот процесс не может ограничиваться лишь интересом самого человека, как правило, он гораздо шире, включает интересы общества и государства, направленные на подготовку высокообразованных граждан и квалифицированных специалистов.

Интерес к проблемам образования возникает не только применительно к воспитанию собственных детей, но и в связи с вопросами доступности, качества образования, специализации, новаторства и фундаментального подхода. В Российской Федерации право на образование является одним из основных прав граждан, закреплено в статье 43 Конституции и представляет собой право на получение определенной суммы знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной и трудовой деятельности [3, с. 48]. Значимость образования обусловлена тем, что компетенции, которыми обладают человеческие ресурсы, являются фундаментом социально-экономического развития страны.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон об образовании) с изменениями 2017-2016 года открыта новая страница взаимоотношений в области обучения подрастающего поколения, молодежи и взрослых граждан. Данный правовой акт охватывает все знаковые позиции сферы образования, являясь ориентиром государственных и коммерческих образовательных услуг с мощным правовым потенциалом и возможностью широкого практического применения [6].

Работа над соответствующим законопроектом началась тогда, когда работающие в то время два закона – «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» свели возможность взаимоотношений в этой сфере образования к минимуму. В то время активно формировался

рынок образовательных услуг, предоставляемых на коммерческой основе, и действующие в то время акты сдерживали развитие системы образования.

Федеральный закон об образовании подробно описал практические аспекты и нюансы, обозначил общую стратегию государства в системе обучения. Несмотря на заимствование международного опыта в области образования, государственная политика разрабатывалась с ориентацией на особенности и традиции системы обучения в России. Однако об эффективности данного правового инструмента в области образования спорят как эксперты, так и обыватели.

Следует отметить, что по данным ВЦИОМ обучение в вузах на сегодняшний день является менее доступным, чем в советские годы [1]. Напомним, что в советской России не было безработицы и был четкий расчет потребности в профессиональных кадрах тех или иных направлений подготовки. Переход России на рельсы рыночной экономики ситуацию в образовании изменил: произошла коммерциализация высшего и (отчасти) среднего профессионального образования, возник разрыв между содержанием обучения и потребностями трудовой деятельности [4, с. 93].

Несмотря на данный факт, общую картину состояния системы образования в наши дни оценивают выше [1]. При этом современная молодежь в ближайшем будущем мечтает видеть детей и внуков (81%) выпускниками именно вузов. Такое отношение к высшему образованию объясняется низким престижем среднего профессионального образования и большей длительностью процесса поиска работы с дипломом колледжа [5]. Современное образование является ключевым ориентиром и приоритетным этапом новейшей эпохи развития жизнедеятельности.

Недостаток практических навыков у выпускников российских вузов признают и молодые специалисты и абсолютное большинство работодателей. Это обусловлено тем, что студентов нацеливают в большинстве своем на количественный результат, нежели качественный. Современная система образования

построена на большом потоке информации, постоянном развитии у студентов навыков в различных сферах и все это измеряется в единицах, часах, баллах. Нельзя утверждать, что это плохо, так как цели должны быть конкретны, а, как правило, конкретика исчисляема. В данной связи возникает вопрос о стоимости образования. Ведь рабочие программы состоят из часов и тоже измеряются количественными характеристиками. Работодатели, в свою очередь, исчисляют знания опытом работы студентов и не готовы мириться с излишне теоретизированным обучением в ущерб практике, считая бакалавриат «неоконченным высшим».

Кроме того, наши соотечественники считают, что качество современного высшего образования не поднимается выше отметки «средне» и выдвигают идею лишать неэффективные вузы государственной аккредитации [7]. Современных студентов уже не удивляет тот факт, что их знания не будут востребованы через год, тогда остается единственный вариант – реализовывать полученные знания на практике в тот же момент, пока первые не утратили силу. В противовес встает то, что реализация знаний на практике не всегда возможна без опыта, которого у студентов нет.

Федеральный закон об образовании регламентирует вопросы бесплатности обучения в вузах, однако студенты не готовы воспринимать то, что государство предоставляет такую возможность только тем абитуриентам, которые ранее не получали образование данного уровня на платной или бесплатной основе. Формальные барьеры все также оказывают сдерживающее воздействие на функционирование систем образования, в том числе в области разработки стратегических и тактических планов развития.

Процесс интеграции российского образования в европейское образовательное пространство безусловно нацелен на позитивный результат. Позитивным результатом здесь является поддержание высокого статуса отечественного образования и науки, повышение их конкурентоспособности и соответствия современным мировым стандартам. Впрочем, не совсем понятно, стоит ли ставить глобальные цели, если в результате страдает отечественная система образования.

Между тем, на смену приходят новые кадры, выросшие в эпоху экспериментов, которая сначала синтезировала национальные законы, а затем решила перенимать чужой опыт. Как в дальнейшем будет развиваться отрасли

промышленности, социально-значимые объекты, когда к ним приложат руку люди, на которых экспериментировали? Ответ на этот вопрос можно будет сформулировать уже в ближайшем будущем.

Восстановление интереса государства к сфере образования, новаторство в регулировании системы образования повлекли выделение необходимых для этого ресурсов и создание механизмов их эффективного использования. Однако успешного «вхождения» России в европейское и мировое образовательное пространство так и не произошло. Этот вывод основан на том, что зачастую российский диплом в продвинутых зарубежных странах не воспринимается всерьез.

Сегодня образование – значимая инвестиция в будущее, но стоимость его различна. Кто-то определяет период жизни, связанный с учебной после школы как возможность не потеряться в мире, научиться приводить мысли в порядок, другие, напротив, впитывают всю информацию, анализируют и используют ее в дальнейшем, постоянно наращивая свой интеллектуальный потенциал.

Возможно, пришла пора формировать механизмы оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей. Оценивать качество необходимо, минимум с трех сторон: глазами тех, кто занимается политикой в области образования; людей, знающих нормативно-правовую базу; обычных студентов обывателей.

Предоставление качественных услуг невозможно без обеспечения равных условий доступа к ним, где первое невозможно без финансирования и инфраструктуры. Так, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы уязвляет возможность реализации человеком своего социокультурного и экономического потенциала с необходимостью обеспечения доступности качественных образовательных услуг на протяжении всей жизни каждого человека [2].

Попытки нормотворческой инициативы также далеки от совершенства. Как известно, на этапе подготовки правовых актов возника-

ет необходимость унификации их содержания. Зачастую термины, используемые в законах, не являются общепринятыми. Еще одним важным нюансом является то, что одни и те же понятия в разных подзаконных актах искажаются. В дополнение, удлинение процесса принятия нормативного акта весьма затрудняет в дальнейшем его реализацию, а в некоторых случаях – на момент своего принятия и вовсе становится не актуальным. Безусловно, нормативная база, имеющаяся на данный

момент, не регулирует все вопросы в области образования, кроме того она слабо разделяет все аспекты различных уровней образования.

В заключение хотелось бы отметить, что в настоящее время не стоит кардинально менять стратегию развития образования в России, так как это может повлечь новые проблемы в функционировании данной системы. Необходимо заполнить пробелы, имеющиеся в образовании, на основе обратной связи. Трудности в обучении школьников и студентов препятствуют улучшению эффективности образования. Кроме того, возникают механизмы, позволяющие обойти эти трудности, но при этом процесс обучения приобретает негативную окраску, ухудшая свои качественные характеристики. Именно на их устранение и должна быть направлена государственная политика в сфере образования на современном этапе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Высшее образование: контроль не ослаблять, качество повышать // ВЦИОМ. Пресс-выпуск №3152. 13.07.2016. Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115775>.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]: утверждена постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».
3. Задорина М.А. Гарантии конституционного права на образование в советской правовой мысли / М.А. Задорина // Наука, новые технологии и инновации. 2015. №12. С. 48-50.
4. Задорина М.А. От права на образование к образовательному праву, от политехнизации к социальному партнерству / М.А. Задорина // Известия вузов. 2014. №2. С. 88-90.
5. Задорина М.А. Перспективы трудоустройства глазами студентов образовательных организаций среднего профессионального образования / М.А. Задорина, И.В. Тесленко // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1. Режим доступа: www.science-education.ru/121-17754 (дата обращения: 29.03.2017).
6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ (с изм. и доп.). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
7. Система образования в России: 1991-2016 // ВЦИОМ. Пресс-выпуск №3022. 22.09.2016. Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115556> (дата обращения: 29.03.2017).

Профессиональный портрет педагога

Е.В. Сенченко

ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт

Научный руководитель: канд. пед. наук, старший преподаватель **Авдеева Л.Н.**

Личность педагога привлекала внимание исследователей на всех этапах развития человечества. Все началось ещё в Древней Греции. Именно там зародилось понятие «педагог», которое применялось по отношению к плохо образованному рабу – человеку, который контролировал жизнь ребенка в течение всего дня. В те времена, такие люди были востребованы на рынке, и не каждому удавалось найти хорошего раба-педагога, но позднее слово «педагог» утратило своё первоначальное значение и стало относиться к тем людям, которые могли самостоятельно обучать и вос-

питывать ребёнка [1]. В процессе развития условий жизни и изменения требований к обучению и введению определенных технологий в систему образования, общество стало выдвигать новые требования к деятельности педагога. Обратимся к словарю Д.Н. Ушакова, в котором говорится, что понятие «педагог», может относиться как к женщине, так и к мужчине, что это тот человек, который профессионально занимается образовательной и воспитательной деятельностью. Однако, в словаре С.И. Ожегова понятие «педагог» трактуется как специалист по педагогике, занимающийся профес-

сиональным обучением детей. Сравнивая понятие в словарях Д.Н. Ушакова и С.И. Ожегова можно сделать вывод, что педагог – это профессионально подготовленный человек, который занимается обучением и воспитанием будущего поколения.

Развитию и изучению профессионально-личностных качеств педагога, уделяли внимание такие ученые как Л.А. Байковская, Е.П. Белозерцев, А.А. Вербицкий, Л.К. Гребенкина, Н.К. Крупская, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, М.В. Николаева, И.Г. Песталоцци, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, В.А. Сластёнин, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, А.П. Тряпицына, К.Д. Ушинский, И.Л. Федотенко, С.Т. Шацкий. Благодаря их трудам мы можем отследить весь процесс становления и развития педагогической профессии. На примере К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, П.Ф. Каптерева рассмотрим профессиональные качества педагога.

Константин Дмитриевич Ушинский внес вклад в учение о методах воспитания, целях и средствах его осуществления. Он доказал, что нельзя воспитывать всех детей по одному принципу так как все ученики разные и у каждого свой метод восприятия. К.Д. Ушинский считал, что общим у всех людей может быть лишь стремление к счастью, но даже это стремление и понимание счастья у всех разное. К.Д. Ушинский говорил: «Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу и дать средства к выполнению этого труда – вот полное определение цели педагогической деятельности». В процессе воспитания К.Д. Ушинский обращал внимание на процесс деятельности учащегося через метод воздействия на его эмоциональную сферу. К.Д. Ушинский считал, что развитие и обучение каждого народа должно основываться на изучении его национальных особенностей.

Петр Федорович Каптерев занимался вопросами по подготовке учителей начальных классов и средней школы. Считал, что обучение должно быть доступно для всех слоев населения, занимался разработкой методов и целей обучения, разграничивал выбор предметного учебного курса. П.Ф. Каптерев говорил о важности детского коллективизма и утверждал, что при подготовке задания, учитель должен учитывать интересы коллектива.

Антон Семенович Макаренко широко известен своими трудами как в России, так и за рубежом. Он считал, что коллектив является инструментом формирования личности. Его великая заслуга состоит в разработке теории

воспитания в коллективе. А.С. Макаренко говорил: «Если перед коллективом нет цели, то нельзя найти способа его организации».

П.Ф. Лесгафт – общественный деятель и ученый, который активно боролся за развитие народного образования в России, много сделал для организации женского образования. Его основной теорией является теория физического воспитания. Лесгафт считает, что развитие физических и умственных качеств – это одно целое, которое взаимодействует между собой. Он большое значение придавал подвижным играм, поскольку, когда ребенок активно двигается, он физически развивается и в этом процессе формируется его характер [2].

Ознакомившись с трудами выдающихся научных деятелей прошлых столетий можно сделать заключение о том, что учитель – это тот человек, который помогает ученику найти правильный путь в его начинаниях, помогает поставить перед собой цели и достичь их. Рассмотрим, какими специализированными качествами должен обладать современный педагог, чтобы совершенствоваться и давать более качественные знания ребенку.

Специализированные качества педагога раскрываются в категориях профессиональной культуры, профессиональной компетентности и педагогической центрации. Рассмотрим эти качества, мы сможем в этом убедиться.

Профессиональная культура – это специализированные умения человека, благодаря которым он может решать поставленные профессиональные задачи

Профессиональная культура заключается в деятельности, информационной, коммуникативной, правовой и творческой культуре.

Информационная культура представляет собой умение пользоваться современной техникой, реализовать себя и с ее помощью обучать новое поколение.

Коммуникативная культура соединяет в себе такие сложные процессы как умение говорить, правильно выражать интонацию и держать нужный темп речи. А.С. Макаренко считал, что педагогом-мастером учитель может стать лишь тогда, когда научится произно-

силь даже самые простые слова и фразы с 15–20 интонационными оттенками.

Правовая культура обеспечивает использование знаний законодательных и нормативных актов для образования и защиты прав детей, как на всероссийском, так и на международном уровне. Профессиональная компетентность – это психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека (М.К. Маркова).

Педагогическая центрация – умения педагога быстро ориентироваться на различные изменения педагогического процесса и умения организовывать учебный процесс.

Кроме специализированных качеств, современному педагогу необходимо владеть и определенным набором личностных качеств. Лев Толстой говорил: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как

отец, мать, то он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель». Современный учитель – это тот человек, который должен быть не только образованным, но и психологически подготовленным к нагрузкам. Отличительными чертами современного педагога являются самосовершенствование, эрудиция, умение трудиться, добиваться поставленных целей и самокритичность. Работая с детьми разного возраста, педагог должен понимать, что он частично становится психологом, потому что у каждого ученика есть свой маленький «мир». Кроме этого учитель должен идти в ногу со временем и быть интереснее Интернет-ресурсов. В деятельности педагога заложено много функций и они взаимосвязаны между собой. Все эти функции и требования с течением некоторого промежутка времени меняются и главной задачей педагога становится умение ориентироваться в современном мире, правильно и интересно преподнести материал учащимся. Быть учителем – это тяжелый труд, но каждый труд вознаграждается по заслугам. Для квалифицированного педагога, ставящего перед собой цели и умеющего их достигать, любящего детей, свою профессию, вознаграждением становится уважение учеников к предмету и самому учителю.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002.
2. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1989.
4. Профессия – учитель: учеб. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / под ред. А.С. Роботовой. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Музыкотерапия как составляющая развивающей педагогики оздоровления

Шаршакова И.Н.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент **Сляднев А.А.**

Проблема эффективности обучения и взаимоотношений с учеником актуальна для любого педагога. Душа ребёнка, как и душа взрослого, сложна и полна противоречий. Она пребывает в тех же борениях: стремлюсь – и не могу; знаю, что надо что-то сделать – и не

могу себя заставить. Современные дети растут и формируются в условиях постоянных психологических перегрузок, имеющих множество источников. Это и конфликты с близкими, и бытовая неустраиваемость; сложные школьные задания и вместе с тем недостаток

времени; высокие требования и низкие оценки. Прибавьте к этому ту среду, в которой им приходится обитать – загрязненный воздух и вода, некачественное и поспешное питание, повышенный звуковой фон... Накапливаясь, все эти негативные факторы приводят к неврозам, которые, как правило, проявляются в форме различных соматических (телесных) деформаций.

В современной зарубежной литературе различные невротические состояния получили название «бернаут» (*burnout*), что можно перевести как «выгорание», то есть «синдром перегоревшей души» [7, с. 3]. Но ещё Платон отмечал, что «самая большая ошибка врачей состоит в том, что они пытаются лечить тело человека, не пытаясь вылечить его душу» [7, с. 4]. Поэтому закономерно появление в медицине таких направлений, как арттерапия, цветотерапия, театротерапия, вокалотерапия, музыкотерапия. Эти элементы вполне органично могут войти в систему взаимоотношений между педагогом и его учеником.

Целенаправленное применение музыки в различных исторических эпохи и в разных странах можно отметить и в чеканных маршах, и в патриотических песнях. Современные исследователи, например, Брусиловский Л.С., Овчинникова Т.И. выяснили, что весь мир, включая человеческое тело, находится в постоянной музыкальной вибрации, то есть «человек-оркестр» – это не просто сочетание слов. Слуховой анализатор человека различает лишь тысячную долю низкочастотных колебаний, а вне зоны слышимости их миллионы, и даже самые незначительные изменения в их частотном спектре влияют на состояние его органов.

Биологам из Калифорнийского университета удалось не только зарегистрировать, но и услышать эти вибрации. С помощью ряда измерений и преобразований была получена музыка звучания молекулы ДНК, напоминающая индийские медитативные мелодии. Значит, «направляя определенную звуковую волну к какому-либо органу, можно выйти на идентичную частоту и восстановить нормальную вибрацию, устраняя дисбаланс в организме» [6, с. 47].

Считается, что определенные музыкальные произведения обладают определенным терапевтическим эффектом. Можно скептически отнестись к этим рекомендациям: ни один рецепт, лекарственный или музыкальный, не может быть универсальным для всех. Но, тем не менее, для нивелирования ал-

когольной зависимости неплохо будет послушать «Аве Мария» Ф. Шуберта, «Лунную сонату» Л. Бетховена, при проблемах сердечнососудистой системы – «Свадебный марш» Ф. Мендельсона; при повышенной раздражительности показана бодрящая музыка А. Пахмутовой и М. Таривердиева, при синдроме хронической усталости – романсы «Вечерний звон», «Времена года» П. Чайковского, при бессоннице – «Пер Гюнт» Э. Грига, при головной боли – полонез М. Огинского [3].

Исследованиями доказано, что риск наступления припадков эпилепсии при слушании музыки В. Моцарта снижается более чем наполовину. Вместе с тем есть звуки, которые калечат. Ультразвук и инфразвук, которыми насыщен современный музыкальный фон, не доступны для осмысленного слухового отражения, но их воспринимают наши органы. Мастера боевых японских искусств использовали специальные выкрики, эффект которых зависел от высоты звука и артикуляции. Различались «воскрешающий крик», который восстанавливал дыхание и сердечную деятельность, и «умервляющий крик», позволяющий убить мелкое животное и временно парализовать человека.

Произведенный спектральный анализ музыки некоторых рок-групп доказал, что там часто повторяется одно и то же сочетание звуков, которое, действуя по принципу 25-го кадра, не только разрушает мозг, угнетает психику, но и может подтолкнуть к самоубийству. Как пишет психолог Д. Азаров, по невыясненным причинам добровольно уходили из жизни солисты, гитаристы, да и просто технические сотрудники рок-групп (солист группы «Лесоповал», гитарист группы «Черный кофе», гитарист группы «Алиса») [5].

Необходимость реализации оздоровительных фрагментов в общеразвивающем образовательном процессе в настоящее время активно пропагандируется сотрудниками Института дошкольного образования и семейного воспитания Российской академии образования [4]. В. И. Петрушин также доказывает, что многие операционные фрагменты музыкотерапии целесообразно использовать в общеобра-

зовательном процессе. При этом упражнения двигательного характера он рассматривает как зеркало, отражающее внутреннее состояние человека, обосновывает особую функциональность ритма музыкального сопровождения ритмопластических движений. На этой основе он аргументирует продуктивность упражнений типа «Ритмическое эхо», «Ритмизация имён и фамилий», предлагает такие техники музыкотерапии как «Ритмизация движений человека и животных», «Рубка леса», «Езда на велосипеде», «Степенная корова», «Ласковая кошка» и т. п. [6]

«Возмущение» музыкального ритма В. И. Петрушин рассматривает как невротическое расстройство циклических процессов в организме. Это дает ему основания для обоснования потенциала дыхательных музыкально сопровождаемых упражнений с образными установками, например, «Недоенная корова», «Сытая лошадь», «Самурай на тренировке» (с мыча-

нием, фырканьем, ударами себя в грудь и живот для активизации выдоха).

Наиболее близкими, понятными и адаптированными к условиям начального музыкального образования представляются некоторые формы музыкального самовнушения, например, небольшие песенки, с текстом и привычной нотной записью. В.И. Петрушин, отмечает, что главная цель при их создании заключается в решении задач прикладного, а не эстетического характера. Поэтому в мелодиях могут встречаться повторы, секвенции, уже известные мотивы. Нарочитая простота соответствует поставленной задаче – лёгкость восприятия, запоминания и воспроизведения, отсутствие особых требований к исполнительскому мастерству [6].

Таким образом, выполненные нами теоретические изыскания доказывают целесообразность включения музыкально-терапевтических техник в состав инструментария развивающей педагогики оздоровления. Эти техники содействуют становлению психологической устойчивости, запускают механизмы расслабления и успокоения, нивелируют проявления ситуативной и личностной тревожности, формируют позитивный эмоциональный фон учебной деятельности, повышают самооценку, оптимизируют уровень притязаний личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брусиловский Л.С. Музыкотерапия: руководство по психотерапии. СПб.: Питер, 2003. 304 с.
2. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. М.: Издательство Института психотерапии, 2004. 96 с.
3. Завьялов В.Ю. Музыкальная релаксационная терапия. Практическое руководство. Новосибирск: Прогресс, 1995. 79 с.
4. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления. М.: Педагогика, 2014. 234 с.
5. Овчинникова Т.И. Музыка для здоровья. СПб.: Союз художников, 2004. 41 с.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: учеб. пособие. М.: Владос. 2000. 176 с.
7. Шушарджан С.В. Здоровье по нотам. М.: Перспектива, 1994. 190 с.

Особенности формирования общечеловеческих ценностей в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста

Козак Е.А., Бордюкова К.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. пед. наук **Ширванян А. Э.**

Одной из основных задач школы становится «ориентация образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности», а выпускник школы, как указано в стандартах второго поколения, должен быть «носителем ценностей гражданского общества».

Идеологической основой Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, где особое внимание уделено решению задач социализации современного школьни-

ка, созданию условий для социально-педагогической поддержки становления и развития «высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России». О формировании умений выбирать (самоопределяться), нести ответственность за результаты своего выбора указывается во всех основных документах, разработанных в рамках ФГОС.

Формирование общечеловеческих ценностей ребенка – одна из самых важных задач школы. В современной школе большое внимание уделяется ориентации учащихся на нравственные ценности, формированию умения соотносить поступки, события с общепринятыми нормами и ценностями; способности к самостоятельному нравственному поступку в различных ситуациях [1, с. 134].

Работая с учениками начальных классов, учитель обладает большими возможностями для ориентации личности на нравственные ценности. По мнению В.А. Сухомлинского «Дети, благодаря не утраченной еще искренности, способны к внутренней работе, сенситивны духовности» [6, с. 83].

Эффективность формирования нравственных ценностей у младших школьников будет заключаться в том, что воспитательные приемы будут способствовать раскрытию и развитию духовно-нравственных качеств школьников, а именно доброты, справедливости, уважения к другим людям. Всё это возможно реализовать в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми.

Психическое формирование и развитие личности детей вероятны только лишь в общении со старшими и совершаются, в первую очередь, только в той деятельности, которая в данной стадии формирования считается основной. В младшем школьном возрасте основной тренировочной работой остается игра. При присутствии конкретных и точно обдуманных обстоятельств все здоровые ребята владеют возможностью к формированию и корректурке этих патологий, которые отнюдь не отвечают норме [4, с. 104].

Общечеловеческие ценности считаются одними из неотъемлемых частей образовательного процесса. Учебное заведение для детей – эта адаптационная сфера, высоконравственная обстановка, которая обуславливает ценностные ориентации ребенка. По этой причине немаловажно, для того чтобы высоконравственная воспитательская концепция взаимодействовала с абсолютно всеми элементами школьной существования: уроком,

изменением, внешкольной работой, жизнедеятельность детей проникла моральным содержанием.

Именно по этой причине учебное заведение, решая проблемы обучения, обязано формировать высоконравственные качества в младших подростках, поспособствовать любому ученику установить ценностные основные принципы своей жизнедеятельности, получить ощущение ответственности за сохранение нравственных начал общества. Этому поможет высоконравственное воспитание, неотъемлемо вплетенное в учебно-педагогический процесс, составляя его обязательную часть.

В такой подходящей обстановке развитие у ученика общечеловеческих ценностей: доброжелательности, желания к красоте, ответственности, привычки находить увлекательную, привлекающую его работу, со временем станут обязательным признаком личности.

Ускорение и усиление высоконравственного развития личности в существенной степени находится в зависимости от овладения педагогом знаниями специфических функций и направлений методов обучения, мастерство устанавливать и формировать рациональные требования их применения. Осуществление данного утверждения в практике обучения школьников потребует динамичности, соответствия и взаимодействия методов, обогащая их новейшими сложными элементами. При этом важным считается воздействие на умственную, психологическую, волевую область обучающихся. Все без исключения данные разновидности влияния составляют главные элементы процесса высоконравственного обучения [2, с. 163]. По этой причине в окончательном результате задача и проблемы обучения не могут быть целиком завоеваны и благополучно разрешены. Подбор методов высоконравственного обучения в многом зависит от возраста обучающихся и жизненного опыта. Характер способов высоконравственного обучения меняется и в зависимости от формирования детского коллектива. В случае если состав ещё никак не организован, педагог предъявляет в твердой и категоричной форме условия к абсолютно всем ребя-

там. Равно как только лишь коллектив начинает заметную роль играть актив обучающихся, технология деятельности изменяется. Преподаватель старается в своих требованиях основываться на суждении подростков, советуется с ними. Формы организации и методы высоконравственного обучения изменяются от индивидуальных особенностей детей. Воспитательная работа проводится не только лишь с абсолютно всем классом, однако и берет на себя индивидуальные формы. Окончательная задача работы с коллективом – формирование личности любого ребенка. Данной цели покоряется вся воспитательская концепция.

Основой формирования мышления ребят становятся знания, которые он обретает в школе. Непосредственно знания делают умственные операции менее связанными с непосредственной наглядной опорой или с прямой практической деятельностью. Область определений, какими обладает ученик, всё более раздается, в том числе в себе новейшие сферы [5, с. 7].

Педагогически запущенные обучающиеся составляют одну из групп «сложных детей». Это дети, поступки которых существенно выходят за пределы социальной нормы и которые плохо поддаются и стремительно сопротивляются воспитательным воздействиям со стороны преподавателей. Основной подход влияния в формировании общечеловеческих ценностей у ребенка младшего школьного возраста реализуется школьным специалистом по психологии, школой, преподавательским коллективом с опорой на родительский комитет и совет школы посредством индивидуальных и групповых форм работы, а кроме того посредством работы школьного специалиста по психологии [3, с. 134].

Таким образом, особенностью высоконравственного обучения считается применение сформированных в культуре в различных стадиях историческое развитие моральных эталонов, т.е. стандартов высоконравственного действия, к которому стремится индивид. Как правило, высоконравственные эталоны создаются в рамках гуманистического миропонимания равно как общей концепции представлений и взглядов, в которой ребенок обосновывает свойственный подход к находящейся вокруг его естественной и общественной сфере и концентрируется около человека. При данном отношении человек включает не только лишь оценку общества равно как объективной действительности, но и оценку своего места в находящейся вокруг реальности, взаимосвязей с иными людьми.

Способы развития общественных ценностей – это особый механизм в руках педагога, педагога. Они осуществляют функции организации процесса высоконравственного формирования и совершенствования личности. При помощи способов высоконравственного обучения осуществляется целенаправленное влияние на обучающихся, организуется и направляется их жизненный процесс, обогащая их моральный навык.

Желание детей осуществлять требуемое правило во многом обуславливается связанным с данным воздействием ощущением приятного либо малоприятного. Поэтому так немаловажно, для того чтобы парты, стул, баннеры, школьная доска и прочие вещи и приборы были привлекательными и комфортными в использовании. Обстановка содержательной работы и рационального порядка – критерий высокой общей культуры учреждения, а она, в свою очередь, существующее требование производительности воспитательского процесса и развития общечеловеческих ценностей, в частности. Ориентируя данную работу, тактично участвуя в ней, педагог создает нравственное общество детей, его круг интересов, позитивную нацеленность эмоций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников / Н.И. Болдырев. М.: Просвещение, 1979.
2. Васильева З.Н. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности / З.Н. Васильева. М.: Просвещение, 1978.
3. Григорович Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович. М., 2001.
4. Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику: Учебное пособие для педагогических институтов / под ред. Н.Е. Ковалева. М.: Просвещение, 1987.
5. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. М.: Просвещение, 1985.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. Изд. четвертое. Киев: Изд-во «Радянська школа», 1973.

Социально-фасилитирующие факторы суицида подростков

Белокопыт А.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. психол. наук **Хилько О.В.**

Во времена повышенной социальной напряженности, в период смены общественных формаций, смены веков, как правило, происходит рост самоубийств, и особенно тенденция повышения суицида затрагивает наиболее социально и эмоционально незащищенные слои населения, среди которых выделяются дети и подростки. В периоды деформации социальных отношений у населения развивается массовый адаптационный синдром, распространяются истерии [5], и данные негативные общественные явления выступают фактором, фасилитирующим социализацию подростков и приводящим их к депрессии и суициду.

Суицид – результат потери смысла существования. Суицид зачастую является результатом неспособности подростка самостоятельно справиться с последствиями посттравматического синдрома, вызванного жизненными потрясениями [2]. Воздействием данных условий нельзя полностью пояснить самоубийство, однако, они имеют все шансы способствовать происхождению суицидальных намерений. Одним из наиболее часто встречающихся условий суицида является конфликт, перемены в мышлении и жизни, отравление наркотическими препаратами, спиртным и сильнодействующими фармацевтическими препаратами, психические расстройства [3].

Исследователи обнаружили наибольшее количество стрессовых событий в недавнем прошлом у подростков, которые пытались покончить с собой, по сравнению с численностью подобных событий за тот же промежуток времени у испытуемых, которые составляли контрольную группу [1,3]. В ходе одного опыта было установлено следующее: в год, предшествующий попытке самоубийства, у тех подростков, которые предприняли такую попытку, количество стрессовых ситуаций и событий было в два раза больше, чем у тех подростков,

которые не пытались покончить с собой, но страдали или от депрессии, или имели какие-то другие проблемы психологического плана [2]. Одним из событий, которое незамедлительно вызывает стресс у подростка – это безответная или отвергнутая любовь, потеря любимого человека. Изменение в мышлении и настроении и психические расстройства, конфликты с одноклассниками, учителями, трудности с друзьями и в учебе, пренебрежение друзей, ощущение отверженности и одиночества – все это приводит к суицидальным намерениям.

Иногда причиной является то, что подростки присутствуют при сценах насилия или становятся жертвой насилия. К примеру, избивание отцом матери и детей. Подросток, являвшийся жертвой или свидетелем подобных избиений, не видит иного выхода кроме эскапизма крайней степени – самоубийства. Изменение настроения является предшественником попыток суицида. Такое изменение является не настолько кординальным, чтобы привести к психическому расстройству, однако эмоциональный фон настроения отличается от прежнего. Подросток начинает чаще обычного расстраиваться и испытывать печаль. Помимо этого часто возникает чувство напряжения, тревога, фрустрация, стыд или гнев. Ключевое понятие для факторов самоубийства – «боль души» [1, 3], ощущение психологической боли, кажущейся ему невыносимой. Предшествовать самоубийству могут даже изменения образа мышления, когда подростки становятся буквально одержимыми своими трудностями и утрачивают ощущение перспективы, считая единственным эффективным решением своих проблем – суицид. То есть у них возникает чувство безысходности – пессимистическое представление о том, что существующая ситуация, проблемы или настроение уже

не изменятся. Некоторые клиницисты считают, что именно ощущение безысходности – это наиболее точный показатель суицидных намерений, и, оценивая вероятность суицида, клиницисты с особой тщательностью ищут признаки данного ощущения [2].

Исследования показывают, что более 60% подростков, которые совершали попытки суицида, непосредственно до этого пили спиртное [1]. По результатам аутопсии можно увидеть, что четверть этих людей в момент смерти были в состоянии алкогольной интоксикации, на основании которой можно сделать вывод: алкоголь часто провоцирует самоубийство. Есть данные, что, используя другие типы наркотиков, подростки также могут совершить суицид. Так, в крови одного подростка, совершившего самоубийство в 1994 году, обнаружили достаточно высокий уровень героина [3].

Зачастую подростки хотят совершить самоубийство после того, как посмотрят или прочитают о ком-то еще, кто так поступил. Самоубийства знаменитостей, самоубийства, которые были широко освещены в средствах массовой информации, самоубийства одноклассников зачастую провоцируют новые акты суицида, особенно среди подростков. Подростки, чьи заболевания приносят им тяжелые физиологические мучения или превращают их в инвалидов, считающие, что вся жизнь испорчена, имеют все шансы окончить жизнь самоубийством, предполагая, что гибель и так неизбежна и стараясь избавиться от еще больших страданий в случае развития болезни. Но данный фактор (суицид как эвтаназия) встречается не так уж часто.

Подростковый период в жизни является переломным, в этом возрасте характерно развитие эффекта непреодолимости, связанного с пониженным самоконтролем и с ослаблением способности к антиципации, к предсказанию последствий. Выделяется категория подростков с низкими способностями к адаптации, из семей с низким уровнем социализации, находящихся в трудной жизненной ситуации (смерть близких, развод родителей). В результате такие подростки могут воспринять суицид как единственный способ выхода из сложив-

шейся жизненной ситуации. Фактором, существенно повышающим риск суицида подростка, является наличие у него родителей, склонных к депрессии, инфантилизму [4]. Родители, полностью погруженные в свои интересы, занимающиеся исключительно своей жизнью, игнорируют негативное эмоциональное состояние подростка до последнего момента, и факт суицида подростка, зачастую, оказывается для них сюрпризом. Родители с инфантильной личностной организацией и эгоцентричным мышлением постоянно демонстрируют подростку эмоциональное отвержение, а могут даже и нагружать его своими эмоциональными проблемами, поскольку они не в состоянии решать их самостоятельно.

Негативно на подростков действуют и современные программы обучения, в которых не учтены психологические риски для подростков, которые и так испытывают повышенное эмоциональное напряжение, связанное с инициацией во взаимоотношениях с противоположным полом. В результате проникновения западных ювенальных технологий в российскую систему образования, учеников старшей школы просвещают о взаимоотношениях с противоположным полом, предоставляя массу лишней и вредоносной информации в их возрасте, например, подросткам сообщается о патологиях беременности, которые возникают статистически достаточно редко. В результате положение в области повышенного стресса для подростка во взаимоотношениях с противоположным полом еще более усугубляется. Причем, половое воспитание по западному образцу лишено предоставления информации и пропаганды духовного и эмоционального компонента половой любви, а упор делается на сексуальные взаимоотношения, подчеркивается физиологическая роль сексуальной потребности, она сравнивается с потребностью в пище. В результате, подростки, как правило, лишенные родительской любви и педагогического зрелого наставничества, теряют надежду и на взаимоотношения со сверстниками как источник любви [6].

Причиной суицидальных намерений у подростков выступает неблагополучие в сфере взаимоотношений с родителями, учителями, ровесниками. Но, даже без существенных проблем в этих областях жизни подростка, причиной суицида может выступить эффект непреодолимости (пониженный самоконтроль), характерный для подросткового возраста, вкупе с манипулятивным воздействием на подростка. Распространение в Интернете пабликов с

депрессивной тематикой и закрытых «групп смерти», – объединений, направленных на пропаганду патологической эстетики суицида, приводит к психологическому заражению подростка идеей суицида, к программированию его на смерть. В таких «группах смерти» осуществляется превращение суицидальных, изначально полужутливых намерений в квест, игру с четким алгоритмом действий, получаемым от куратора, с постепенным приближением к завершению игры и жизни через суицид.

Такое широкое распространение «групп смерти», институт кураторства, профессионального сопровождения членов этих групп по ходу прохождения ими квеста, требует серьезного финансирования, поскольку кураторы и модераторы групп тратят большое количество рабочих часов на каждого члена группы и демонстрируют «чудеса» психологической манипуляции при сопровождении каждого члена группы к финалу «игры». «Группы смерти» и депрессивные паблики – это тщательно спланированная диверсия против российского народа.

Для снижения социально-фасилитирующих факторов суицида подростков необходимо:

– усиление цензуры материалов, публику-

емых в Интернет, и экспертиза информации, публикуемой в Интернет и входящей в программу обучения в средней общеобразовательной школе на предмет психологического воздействия на учеников и профилактики пропаганды суицида;

- повышение занятости учеников в системе бесплатного дополнительного образования для нахождения смысла жизни учениками, для развития их коммуникативных навыков, укрепления психологических и социальных связей со сверстниками и родителями;
- просветительская работа с учениками и их родителями, направленная на пропаганду черт психологически зрелой личности, в противовес пропаганде инфантильной, склонной к суициду, личности в Интернет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гилинский Я. И. Самоубийства, российская социологическая энциклопедия. М., 2014. 250 с.
2. Моховиков А.Н. Суицидология прошлое и настоящее: проблема самоубийств в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. М., 2011. 569 с.
3. Рональд, К. Патопсихология поведения, нарушения и патология психики. СПб., 2012. 638 с.
4. Хилько О.В. Инфантилизация населения: истоки и последствия / А.А. Фокин // Педагогическая наука и практика – региону: материалы XVI региональной научно-практической конференции. Ставрополь, 2016. С. 225–230.
5. Швецова О.В. Массовые апокалиптические психозы и истерии // Электронный научный журнал «Прикладная психология и психоанализ». 2013. №3. <https://ppip.idnk.ru/>
6. Швецова О.В. Секспросвещение детей: социально-психологические последствия // Актуальные проблемы современной науки: материалы IV Международной научно-практической конференции. Алушта, 2015. Вып. 4. В 3 т. Т. 1. С. 342–345.

Анализ взаимосвязи безопасности и комфортности образовательной среды

Бондаренко Ю.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент **Петрова В.В.**

В современной психолого-педагогической литературе такие понятия как комфортность и безопасность образовательной среды являются одними из ключевых, поскольку они являются критериями качества образования [1, 2, 3]. Важно отметить несколько противоречий в изучении данных понятий, которые серьезно усложняют их анализ, диагностику и прикладное использование для оценки образовательной среды.

В первую очередь важно отметить то, что и безопасность и комфортность не всегда положительно взаимообуславливают друг друга. Это возможно в случае, если формирование данных параметров происходило только для определенного сегмента образовательной среды, а не среды в целом. Это вызывает существенный дискомфорт в сегменте, где формирования не происходило, и коммуникации сегментов становятся менее эффективными.

Итог – в первоначальном сегменте тоже появляется дискомфорт, который самым негативным образом влияет и на комфортность и на безопасность.

Еще одним вариантом проявления вышеописанной тенденции является формирование только одного из параметров: либо комфортности, либо безопасности. Данные параметры не имеют устойчивой естественной связности между собой, она развивается при их формировании. Следовательно, дифференциация их формирования может служить причиной недоразвитости данной связи, а значит и диспропорций в сформированности. Подобные диспропорции могут стать причиной того, что безопасность и комфортность станут противопоставлены друг другу, что, разумеется, негативно повлияет на образовательную среду [1].

На наш взгляд исследование данной тенденции возможно только эмпирически, поэтому в данной статье представлено экспериментальное исследование данной проблематики. С целью проведения наиболее валидного исследования, диагностируемые параметры

по своей структуре и осуществлялось с целью оценки эффективности внедрения программы по оптимизации комфортности и безопасности образовательной среды.

Результаты диагностики первичных компонентов представлены в виде диаграммы среднегрупповых значений на рис. 1. Диагностика проводилась в виде 2-х срезов, так как параметры для оценки требуют рассмотрения в динамике. Исходя из данных на рис. 1 можно сделать заключение о том, что в рамках первого среза развитие исследуемых параметров находится на среднем уровне, что является типичной картиной при диагностике коммуникационного пространства и критериев его оценки, данные параметры более чувствительны к динамике и редко демонстрируют устойчивость. Исследование взаимоотношений акторов позволяет эффективно рассматривать образовательную среду, которая является лишь частью пространства коммуникаций [2].

Анализ результатов данной диагностики позволяет сделать вывод о том, что все наиболее значимые параметры в данном исследовании существенно увеличились ко 2-му срезу. В целом рост показателей варьируется, однако превышает 15%, что является аргументом в пользу того, что динамика параметров циклична, и полученные данные нуждаются в корректировке с помощью большего массива, лонгитюдного исследования.

Для исследуемых параметров характерно ассиметричное, нисходящее, нелинейное

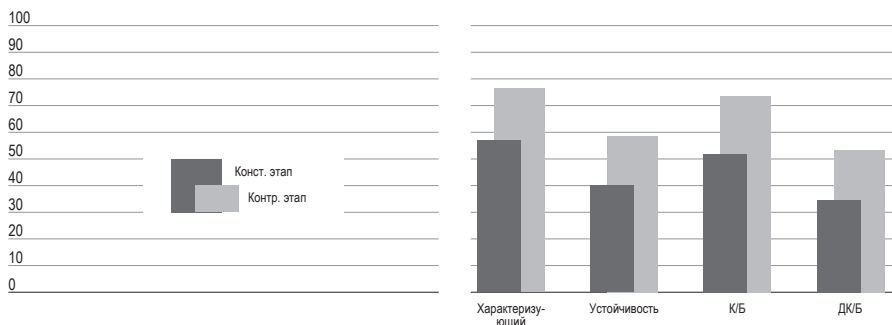


Рис. 1. Сравнительный анализ первичных компонентов между 2 срезами.

были разделены на первичные компоненты и вторичные компоненты по значимости влияния на безопасность и комфортность и потенциалу взаимосвязи.

Исследование проводилось в рамках написания магистерской диссертации, типично

распределение и изначально сильные устойчивые взаимосвязи между собой $r \leq 0,61$ при $p \leq 0,05$. Наибольший интерес представляет собой связь между характером отношений и К/Б $r = 0,62$ при $p \leq 0,05$. Отметим, что в данном случае К/Б является дихотомической совокупнос-

тью с неустойчивыми связями внутри своей структуры, поэтому потенциал динамики этой связи очень трудно прогнозировать.

Данная связь иллюстрирует зависимость К/Б от характера взаимоотношений между акторами, рост данной взаимосвязи на 2-м срезе демонстрирует правильность постановки гипотезы и соответственно задач исследования [1]. Исходя из особенностей проблематики исследования, только выше описываемой связи является доказательством усиления взаимовлияния среды на акторов в контексте оптимальных значений К/Б.

Дополнительным подтверждением будет служить оптимальная самоактуализация акторов, устойчивость пространства взаимосвязей и потенциал позитивной динамики параметров. Анализ данных на рис. 2 свидетельствует о смещении не менее 20% массива распределения, что является крайне значимым показателем, учитывая начальные условия и временные рамки исследования. Смещения остальных первичных компонентов также демонстрируют динамику в сторону более высоких значений, однако, не столь значимую и впечатляющую для отдельной демонстрации. Данная тенденция указывает на то, что уровень сформированности без рассмотрения устойчивости сформированности параметра не является значимым показателем, относительно всех первичных параметров [3].

Для того чтобы иметь более полную картину происходящего, для подробного анализа

необходимых условий и факторов для развития первичных параметров.

Также данная диагностика была необходима для исследования связности К/Б и определения соотношения показателей и прогноза динамики их изменений (почти все вторичные компоненты связаны с ДК/Б и устойчивостью отношений $r \leq 0,65$ при $p \leq 0,05$). Наличие данной связи делает диагностику вторичных компонентов превосходным способом мониторинга динамики изменений первичных компонентов, что позволяет эффективно прогнозировать динамику последних, более того данный способ является единственным способом оценки обратной связи между первичными и вторичными параметрами.

Результаты диагностики вторичных компонентов представлены в виде диаграммы средних групповых значений на рис. 3-4. Анализ данных на рис. 3 позволяет сделать вывод о том, что в случае обоих срезов преобладающими для испытуемых являются неформальные, горизонтальные и позитивные коммуникации. При этом эффективность коммуникаций находится на среднем уровне развития и демон-



Рис 2. Сравнительный анализ соотношения испытуемых по уровню личностного развития между 2 срезами.

произошедших изменений были диагностированы также вторичные компоненты. Данными компонентами являются особенности личности и самоактуализации, а также особенности коммуникационной среды, анализ данных параметров был необходим для выявления не-

трирует очень низкую динамику изменений. Устойчивость коммуникаций также демонстрируют похожую тенденцию, низкую динамику и низкий потенциал ее изменения.

Выявленная тенденция свидетельствует о том, что для роста позитивных коммуникаций

существуют жесткие условия, выраженные в необходимых границах неформальных и горизонтальных коммуникаций.

Учитывая выявленные связи между характером отношений и положительными, эффективными коммуникациями ($r = 0,79$ при $p \leq 0,01$), а так же между эффективностью коммуникаций и устойчивостью отношений ($r = 0,72$ при $p \leq 0,05$) можно сделать вывод о том, что особенности коммуникационной среды являются важнейшим фактором для формирования положительных коммуникаций между испытуемыми, который нельзя игнорировать, так

мые взаимосвязи с потенциалом изменений.

Исходя из анализа данных, можно сделать вывод о том, какими путями оптимизировать коммуникационное пространство:

- учитывая связь позитивных коммуникаций с неформальными и горизонтальными, необходимым фундаментальным условием развития позитивных коммуникаций является отсутствие четкой регламентации в ходе реализации программы по оптимизации [4];
- связь между характером отношений и позитивными коммуникациями декларирует зависимость отношений от понимания испытуемыми особенностей коммуникационной среды, т.е. необходимо обеспечить реализацию данного условия перед активным формированием заявленных параметров;
- связь между устойчивостью отношений и эффективностью коммуникаций свидетельствует о том, что для поддержания высокой динамики К/Б, а также оптимального соотно-

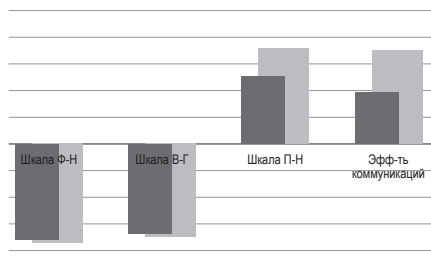
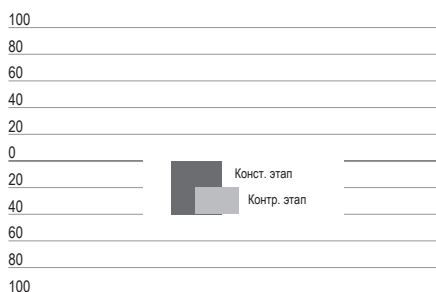


Рис. 3. Сравнительный анализ диагностики особенностей коммуникационной среды между 2-мя срезами.

как он определяет видоизменение коммуникационной среды, а следовательно и образовательной среды, так как данные феномены связаны жесткой взаимосвязью, где коммуникационная среда первична и доминирует [1].

Фактически данный аспект пространства взаимосвязей является наиболее значимым с точки зрения организации комфорта и безопасности среды в силу того, что между данными параметрами существуют значи-

шения данных параметров в течение длительного временного периода у испытуемых, во-первых, должен быть приемлемый уровень обратной связи между образовательной средой и коммуникационной средой, во-вторых, коммуникационная среда должна способствовать эффективности коммуникаций, т.е. быть гармонична, в-третьих, самоактуализация акторов должна быть равномерна и иметь позитивную динамику [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баява И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2002. 194 с.
2. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под ред. И.А. Баяевой. СПб.: Речь, 2006. 288 с.
3. Психология экстремальных ситуаций / под ред. В.В. Рубцова, С.Б. Малых. 2-е изд., стер. М.: Психологический институт РАО, 2008. 304 с.
4. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: учеб.-науч. изд. СПб.: Медицинская пресса, 2002. 352 с.

Выявление смыслов жизни и жизненных приоритетов у студентов 3 курса

Тукасова М.П.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент **Шаповаленко З.И.**

«В чем смысл жизни?» – над этим вопросом задумывались и философы, и мудрецы, и современные ученые. «Для чего я живу?» – такой вопрос хоть раз задавал себе всякий думающий человек.

Найти ответ на данный вопрос – это значит определить смысл своего существования, смысл собственной жизни, ее цель, назначение. В зависимости от того, какую цель преследует человек на том или ином жизненном этапе, меняется и смысл его жизни. Если в 25 лет индивид ставит себе задачу зарабатывать как можно больше денег, с каждой новой крупной сделкой растет ощущение, что его жизнь полна смысла. Но если через двадцать лет он обнаружит, что заработал деньги в ущерб гармонии в семейных отношениях или здоровью, то прошедшие годы будут казаться ему бессмысленными или, по крайней мере, имевшими смысл лишь частично. Безоговорочным является тот факт, что жизнь человека должна иметь смысл, то есть цель своего существования, пусть даже и преходящую.

Немецкая классическая философия в лице И. Канта и Г. Гегеля связывала смысл жизни человека с нравственными исканиями, саморазвитием и самопознанием человеческого духа. В XX в. также велись поиски ответов на волнующие вопросы бытия. Э. Фромм полагал, что часть людей ориентирована на «обладание» и для них смысл жизни – иметь, брать [3, с. 126-129].

Русский философ С.Л. Франк (1877-1950) писал, что смысл – это разумное осуществление жизни, смысл – это подлинное обнаружение и удовлетворение тайных глубин нашего «я», что наше «я» немислимо вне свободы, так как свобода требует возможности нашей собственной инициативы [5].

Иную точку зрения на смысл жизни и ее предназначение высказал еще один наш соотечественник – Н.Н. Трубецкой. Он говорил, что нужно любить свою жизнь, ту единственную, потому что другой уже не будет никогда. Полюбив свою жизнь, ты научишься ценить жизни других, знать им цену, тогда и обретается смысл жизни [3].

Жизнь без смысла означает, что человек лишен глубокой внутренней мотивации. Это делает его слабым и уязвимым перед мнением других людей. Отсутствие цели мешает человеку сопротивляться трудностям, сложным жизненным ситуациям, руководить собственной судьбой. Он становится легко управляемым, внушаемым, ведомым, так как отсутствие смысла жизни лишает его прочных жизненных критериев. Такой человек живет за счет чужих целей и высказываний. В конечном итоге страдает его индивидуальность, не проявляющаяся его способности и таланты.

В научной литературе существует множество методов и методик, позволяющих выявить смысл жизни того или иного индивида, которые помогают понять, к чему он стремится, какие цели преследует, не «навязан» ли ему смысл жизни другим человеком?

Целью экспериментального исследования, которое осуществлялось на базе Ставропольского государственного педагогического института со студентами третьего курса – специальными психологами факультета специальной педагогики, являлось выявление смысла жизни для каждого из них. В исследовании принял участие 21 студент.

Каждому студенту предлагалось описать три смысла жизни, которые, по его мнению, наиболее для него важны. Примеры не приводились, так как опрашиваемый должен сам понять, что для него имеет наибольшее значение в жизни, какие жизненные ценности он ставит на первое место.

Названные студентами смыслы жизни были проанализированы, и из них выбраны те, которые встречались в ответах студентов не менее двух раз. Были выявлены 10 самых популярных видов смыслов жизни у студентов, повторяющихся наиболее часто. На следующем занятии по методам психодиагностики они вновь были предложены испытуемым в алфавитном порядке. С помощью метода ранжирования студенты, согласно инструкции, должны были оценить предложенные им жизненные приоритеты по степени их значимости для каждого из них. Наименьшему значению начислялся ранг, соответствующий коли-

честву ранжируемых значений 10. Наибольшему значению начисляется ранг 1. Оценка не должна была повторяться дважды. Затем подсчитывалась сумма баллов по каждому из жизненных приоритетов и вычислялось среднее арифметическое, в результате чего каждому смыслу жизни присваивался свой ранг.

Показатели приоритетности смыслов жизни студентов отражены в таблице 1.

Как видно по результатам таблицы, груп-

К сожалению, «помощь детям с ограниченными возможностями здоровья» получила 9 место из 10. Изначально для нас было непонятным, почему люди, специальность которых подразумевает работу с детьми с ОВЗ, поставили на предпоследнее место именно этот смысл жизни. Однако, в ходе беседы со студентами опрашиваемой группы было выявлено, что они ещё не осознают всей важности своей будущей профессиональной деятельности, заключающейся в оказании психологической помощи и поддержки детям с особыми образовательными потребностями. Возможно в будущем, в процессе обучения и прохождения практики, осознания всей важности своего профессионального предназначения этот вид смысла жизни поднимется на лидирующую позицию.

Таблица 1.

№ п/п	Виды смыслов жизни	Итоговый балл	Среднее арифметическое (М)	Ранг (места)
1.	Здоровье родных	53	2,5	1
2.	Написать и издать книгу	168	8	10
3.	Путешествовать	133	6,3	8
4.	Работа/карьера	121	5,8	7
5.	Рождение ребенка	96	4,6	3
6.	Семья	64	3	2
7.	Самореализация	98	4,7	4
8.	Состоятельность (материальная обеспеченность)	115	5,5	6
9.	Помощь больным детям (детям с ОВЗ)	154	7,3	9
10.	Получение образования	100	4,8	5

па студентов поставила на первое место такой вид смысла жизни, как «здоровье родных», второе – «семья», третье – «рождение ребенка». Это свидетельствует о том, что студенты достаточно миролюбивы, ценят родных и близких людей, понимают, что никакие богатства и власть не смогут заменить любящего человека. Ф. Гизо утверждал, что именно семейные привязанности составляют основу жизни человека, что даже самая блистательная карьера, высокие должности и деньги – это всего лишь поверхностные, неистинные радости. Истинное же счастье – это узы семьи и дружбы [3].

К «единичным смыслам жизни» можно отнести следующие: стать хорошим человеком, написать диплом, стать знаменитостью, изобрести что-то новое и др.

Таким образом, большинство испытуемых отдают предпочтение семье, детям и их здоровью, т.е. ценностям, которые, на наш взгляд, играют важную роль в жизнедеятельности любого человека. Однако, представления о смысле жизни каждого студента различаются, это обусловлено, на наш взгляд, разной совокупностью сформировавшейся системы ценностей, взглядов, установок, идеалов, направленностью личности, мировоззрения

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 2010.
2. Николаенко В.М. Психология и педагогика. М.: ИНФРА-М, 2011. 175 с.
3. Введение в философию: учебник для вузов / Фролов И.Т. и др. М.: Политиздат, 2011.
4. В поисках смысла. Мудрость тысячелетий / сост. А.Е. Мачехин. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2013.
5. Франк С.Л. Смысл жизни. М.: Прогресс, 2011.

Прикладные аспекты состояния управленческой культуры педагогов в рамках деятельности колледжа искусств

Зачорулько Е.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: докт. псих. наук, профессор **Корлякова С.Г.**

Проблематика управленческой культуры педагогов является одной из ключевых в психологии управления, в силу того, что данный параметр во многом отражает эффективность управленческих процессов [3]. Особенно это касается такого объекта приложения, как колледжи искусств и различные школы для одаренных детей, поскольку имеет место быть управление «творческим коллективом». Это априори диктует необходимость как адекватного понимания проблемы управленческой культуры в образовании, так и принятия мер по мониторингу ее состояния, для оптимизации управленческих процессов.

В рамках данной статьи предложен алгоритм диагностики управленческой культуры педагогов колледжа искусств, основанный на понимании того, что управленческая культура представляет собой индикатор состояния определенных коммуникаций, в первую очередь между различными по иерархии группами в образовательном учреждении [2]. Исходя из этого, в пространство взаимосвязей управленческой культуры входят три группы параметров: значимые компетенции субъектов коммуникации; эффективность; соотношение и состояние коммуникаций; уровень управленческой культуры, как индикатора про-

явлений коммуникационной среды. Учитывая характер результатов и используемые математические методы анализа, вторичные элементы исследуемых параметров местами опущены и в исследовании представлены усредненные значения. Это позволяет рассмотреть массив данных более широко, чтобы увидеть картину в целом. Результаты диагностики компетентностей (средние значения) представлены на рисунке 1.

Полученные данные свидетельствуют о преимущественно среднем уровне сформированности исследуемых параметров у испытуемых. Параметр «лидерская компетентность» находится у порога развития «низкий» и имеет малый спектр отклонения. Исходя из анализа исследований С.Л. Фоменко, такие значения показателей вызваны тем, что сотрудники не выработали путей правильного проявления инициативы, что существенно затрудняет реализацию их потенциала [1]. Показатель мотивации в среднем находится на высоком уровне сформированности, однако из всех параметров демонстрирует наибольший спектр отклонения. Это свидетельствует о трудностях определенной доли испытуемых в достижении профессиональных задач и некоторых затруднениях в ходе коммуникативного процес-

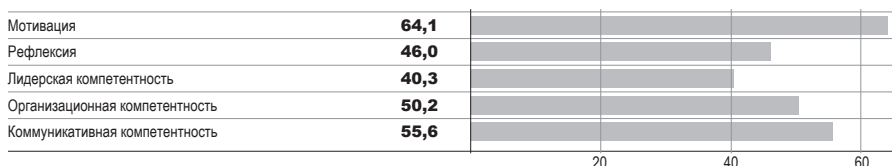


Рис. 1. Результаты диагностики компетентностей сотрудников.

са. Показатель рефлексии находится в диапазоне средних значений. Однако спектр отклонения данного параметра от средних величин наименьший из всех.

Эти результаты указывают на недостаточную сформированность у испытуемых рефлексивных умений, что является серьезным препятствием для реализации управленческих инициатив, т.к. именно высокий уровень сформированности рефлексии делает данный процесс достаточно гибким для реагирования на изменения. Также следует учитывать, что механизмы обратной связи напрямую зависят от развитости рефлексии [2].

Показатели лидерской и коммуникативной компетентности находятся в пределах средних значений, при этом спектр отклонения стремится в сторону высоких значений. Это свидетельствует о том, что в организации имеется существенная доля опытных сотрудников, имеющих

верия между акторами [3]. Полученные данные можно объяснить тем, что ведущим стилем управления является демократический стиль и существует значимая группа сотрудников, обладающая высоким уровнем профессиональной компетентности и опытом руководства. Такой высокий уровень доверия является хорошим базисом для оптимизации эффективности управленческих и коммуникационных процессов.

Полученные данные можно рассматривать как положительный результат правильно спланированной и реализуемой работы, высокой периодичностью различного рода мероприятий, способствующих развитию эффективности коммуникаций между сотрудниками (дискуссии, круглые столы, конференции, праздничные мероприятия и т.п.), сплоченностью коллектива.

Отсутствие ярко выраженных особенностей управленческой культуры при высоком уровне ее развития объясняется спецификой образовательных учреждений, где ключевые коммуникации не направлены вовне и нет четкой регламентации отношений. Однако в контексте данного исследования данный факт скорее негативен, так как отсутствие устойчивых конструкторов в структуре управленческой

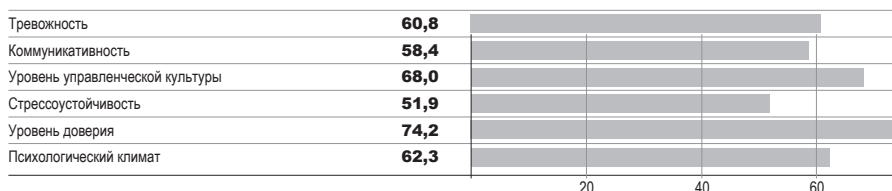


Рис. 2. Результаты диагностики уровня сформированности управленческой культуры.

высокий уровень развития профессионально важных качеств, однако доля сотрудников, чьи показатели данных параметров приближаются к порогу развития «низкий», тоже довольно значима. Результаты диагностики уровня сформированности управленческой культуры (средние значения) представлены на рис. 2.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что управленческие процессы в организации протекают в целом продуктивно, однако имеются как явно негативные, так и явно позитивные элементы. Из позитивных элементов стоит обратить внимание на довольно высокий уровень существующего психологического климата и очень высокий уровень до-

культуры свидетельствует об ее общей неустойчивости.

Негативным элементом коммуникационного процесса является средний уровень сформированности стрессоустойчивости у сотрудников, спектр отклонения от средних показателей при этом стремится к порогу развития «низкий». Данные результаты характерны и для опытных сотрудников и для новичков в коллективе. Негативными элементами коммуникационного процесса в организации являются и высокий уровень тревожности сотрудников. Однако стоит учесть, что такой уровень характерен для неопытных сотрудников и сотрудников с низкой стрессоустойчивостью, до-

для которых сравнительно невелика [2]. Решением данной проблемы является планомерная работа по развитию стрессоустойчивости среди сотрудников, а также развитие навыков эффективных коммуникаций. Данные меры позволят новым сотрудникам в коллективе и еще не полностью адаптировавшимся сотрудникам быстрее влиться в профессиональную жизнь, а испытуемым с высокими показателями тревожности нивелировать влияние стрессовых факторов на деятельность [2].

Исходя из анализа заявленного массива данных можно сделать вывод о том, что значимым показателем для управленческой культуры, который мог бы отражать ее содержание является соотношение стабильных и устойчивых элементов в ее структуре (управленческих традиций) с нестабильным и неустойчивыми элементами (управленческими инновациями). Можно констатировать то, что именно данные соотношения обуславливают как содержание, так и динамику управленческой культуры. Результаты диагностики эффективности управленческой системы и коммуникационной среды представлены (средние значения) на рис. 3.

Результаты диагностики эффективности управления демонстрируют преимущественно

следующее: 38,3% – формальных, 61,7% – неформальных. Низкая эффективность неформальных коммуникаций (42%) дает основание включить в программу оптимизации управленческой культуры работу с акторами коммуникационного процесса, повышающую данную эффективность.

В целом диагностика эффективности управления демонстрирует приближающийся к высокому уровень эффективности управления в организации. Однако потенциально низкая динамика эффективности управления свидетельствует о наличии факторов, мешающих оптимальному протеканию управленческого процесса и говорит о его неустойчивости, что объясняет отсутствие выраженной специфики управленческой культуры, ее хаотичность и стихийность.

Приведенный в рамках данной статьи ал-

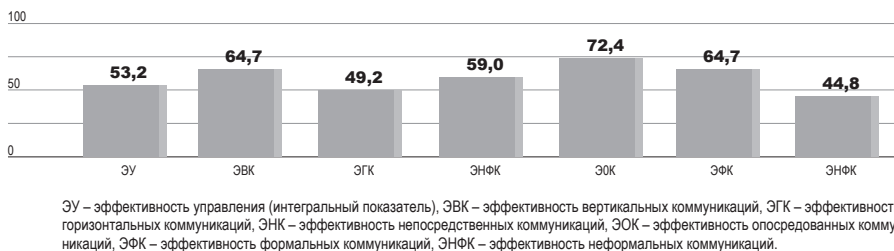


Рис. 3. Результаты диагностики эффективности управленческой системы и особенностей коммуникационной среды.

средние и высокие значения параметров. Наиболее значимый показатель «эффективность управления» находится на среднем уровне развития, однако близок к порогу развития «высокий» и имеет незначительную положительную динамику. Результаты диагностики выявили оптимальное соотношение горизонтальных и вертикальных коммуникаций (соотношение: 54,8% вертикальных и 45,2% горизонтальных). Соотношение непосредственных и опосредованных коммуникаций в организации (соотношение: 73,9% непосредственные и 26,1% опосредованные) является близким к эталонному [3]. Соотношение формальных и неформальных коммуникаций в коллективе

горизонтального анализа управленческой культуры валиден, точен и может использоваться для различного рода прикладных задач, связанных с заявленной в статье тематикой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игошев Б.И., Давыдова Н.Н., Фоменко С.Л. Основные подходы к разработке механизмов интеграции корпоративных интегрированных систем в сфере образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. №5. С. 73-79.
2. Коломинский Н. Л. Психология менеджмента в образовании (социально-психологический аспект): монография. М.: Юристъ, 2000. 286 с.
3. Крутой К. Л. Мониторинг как современное средство управления качеством образования в дошкольном учреждении : монография. М.: Липс. ЛТД, 2006. 172 с.

Школьный буллинг как социально-педагогическая проблема

Казарян М.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. психол. наук, **Рукавишников Е.Е.**

В условиях современного мира проблема школьного буллинга становится все более актуальной. В последнее время наблюдается рост агрессии и конфликтов в межличностных отношениях учащихся школ. Об этом свидетельствуют участвовавшие сообщения в средствах массовой информации о негативной ситуации в учебных заведениях.

Но в то же время истинная широта проблемы умалчивается. Лишь редкие случаи освещаются в газетах и на телевидении, основная часть информации закрыта для масс. Об этой проблеме не принято говорить открыто, но ее значимость становится ощутимее с каждым днем.

Буллинг – это травля, повторяющаяся агрессия по отношению к определенному субъекту, включающая в себя принуждение и запугивание. «Школьная травля» чаще встречается у младших школьников и подростков. Ее особенностью является факт преднамеренного нанесения боли человеку, который выбран целью. Как правило, это групповой процесс и пострадавший в нем нуждается в помощи третьих лиц.

Первые исследования «школьного насилия» принадлежат норвежским ученым – Д. Олвеус, А. Пикас и Е. Роланд [1, с. 8]. Ими исследованы психологические особенности жертв и зачинщиков, описаны варианты проявления буллинга. Но предотвратить данное явление в образовательных учреждениях все еще невозможно. В России «буллинг» – малоизученное явление. Среди отечественных ученых, изучающих эту проблему, такие авторы как И.С. Кон, О.А. Мальцева, Е.В. Гребенкин и др.

Современные исследователи выделяют два вида буллинга: скрытый и прямой. Второй в отличие от первого включает в себя физическую агрессию. Следует отметить, что пер-

вый вид более характерен для девочек. В связи с информатизацией общества кроме обычных форм буллинга (запугивание, игнорирование, вымогательство) появился кибербуллинг (скрытое отслеживание человека с целью причинить вред), а также хеппислепинг, заключающийся в записи реальных сцен избиения. Эти формы характерны для старших подростков, как для мальчиков, так и для девочек.

О.А. Мальцева [1, с. 11] выделяет факторы, провоцирующие жестокость в школе: агрессивность участников; пример насилия в семье, в кругу сверстников; общий психоэмоциональный фон школьной среды, особенности отношения педагогов к учащимся; недостаточный уровень развития коммуникативных навыков.

Школьники стремятся привлечь к себе внимание, доказать свое превосходство за счет недостатка другого.

В младшем школьном возрасте дети отличаются мстительностью и злопамятностью. Как правило они выбирают одного или двух слабых людей в классе. В этом возрасте инициаторами становятся группы ребят, что способствует более жестокому поведению. Из-за чувства «мы» у учащихся теряется страх за наказание, появляется желание выделиться среди участников группы. Для младшего возраста характерна физическая травля путем толканий, битья и т.п.

Чем старше ребенок, тем больше возрастает его желание популярности и самоутверждения. В подростковом возрасте различные формы агрессии встречаются чаще, чем в другом возрасте. «Булли» обладают наибольшим влиянием среди подростков. Такие дети создают вокруг себя агрессивную компанию, что способствует закреплению их позиции в классе, школе.

В подростковом возрасте буллинг приобретает различные формы от запугивания до фи-

зического насилия и кибербуллинга. Для жертв травли этого возраста свойственно нежелание идти в школу, изменение поведения, нарушение сна, энурез, отсутствие желания общаться с кем-либо, суицидальные мысли.

Буллинг – это социально-педагогическая проблема, которая не имеет однозначно объяснения и универсального способа преодоления. Долгое время она рассматривалась как часть «нормального» пути взросления. Роль учителя в данной проблеме велика. Дети зачастую используют те же методы, что и учителя, выстраивая отношения на власти и контроле. От того, как поведёт себя педагог, глядя на данную проблему, зависят «последствия событий».

Выделяют определенные схемы реагирования учителей на травлю: отсутствие вмешательства; способствование самостоятельному разрешению детьми конфликта, развитие у них уверенности; организация взаимного игнорирования у детей.

Современные исследователи этой проблемы отмечают, что на сегодняшний день невозможно добиться полного отсутствия ситуаций притесненности в образовательной среде. Тем не менее, профилактика буллинга будет способствовать снижению эпизодов травли в школе.

Выделяют различные способы предотвращения буллинга:

- развитие толерантности и эмпатии;
- регулярное обсуждение этой проблемы с детьми;
- проведение опросов среди школьников;
- примеры последствий такого поведения в литературе, искусстве;
- внимание учителя к данной проблеме;
- проведение бесед с родителями учащихся;
- проведение различных тренингов с целью повышения коммуникативного уровня культуры школьников;
- формирование дружественного психоэмоционального фона в классе и школе.

Приоритетной работой с учащимися по предотвращению проявления школьного буллинга является работа учителя и школьного психолога. Эта работа должна быть направлена на развитие у школьников эмпатии и толерантности, оптимизации межличностных отношений и повышение групповой сплоченности.

Эмпатия – это способность человека сопереживать, понимать и принимать чувства, желания и действия другого. Она относится как к когнитивной, так и к эмоциональной сфере че-

ловека. Для школьника – это средство принятия и оказания помощи себе и другим. Ее развитие способствует осознанию общечеловеческой ценности «Другого».

Нами было проведено изучение проблемы определения эмпатических проявлений учащихся с использованием методики В.В. Бойко. В исследовании участвовали 50 школьников 6 и 7 классов.

Результаты исследования позволили обозначить актуальное состояние по таким ключевым вопросам как отношение детей к одноклассникам и окружающим людям. Нами было констатировано, что 65% учащихся 6 класса отличаются средним уровнем эмпатии, для которого характерны такие проявления как в меру выраженная эмоциональность и владение навыками саморегуляции, ориентация в отношениях с окружающими на их поступки и действия в большей степени, чем на собственные впечатления.

У 61% учащихся седьмого класса был выявлен заниженный уровень эмпатии. Эти учащиеся испытывают затруднения в установлении контактов с окружающими, ограничивают собственное участие в совместной деятельности и взаимодействии, ориентируются на уединение и узкий круг общения, им трудно понять и объяснить эмоциональные проявления в поведении и общении окружающих их людей, так как им больше понятно то, что отличается определенной рациональностью и прагматизмом.

По результатам диагностики нами были определены и виды эмпатии, по которым можно судить о целостном образе эмпатичности личности. Различий среди учащихся 6 и 7 классов выявлено не было: для них был характерен рациональный вид эмпатии, а также установки, способствующие или препятствующие эмпатии.

Рациональный вид эмпатии отличается тем, что в фокусе внимания, восприятия и рефлексии человека – понимание проблем, состояния и поведения «Другого», интерес к которому носит спонтанный характер. Этот вид эмпатии ограничивает в межличностном взаимодействии и совместной деятельности

возможности эмоционального и интуитивного отражения «Другого».

Сравнительные результаты по гендерному признаку показали, что мальчики в сравнении с девочками обладают низким уровнем эмпатии. И можно предположить, что проявление эмпатии на этом уровне может стать одной из предпосылок проявления агрессии по отношению к сверстникам или принятия и «умалчивания» фактов буллинга в школьном сообществе. Вместе с тем, полученные нами результаты подтверждают имеющиеся в научных исследованиях данные о том, что во всех возрастных группах учащихся буллинг значительно чаще распространен среди мальчиков.

В тоже время, у 3 девочек был зафиксирован очень низкий уровень эмпатии, что дает основание предполагать, что проявления буллинга у девочек также возможно. При этом

женская травля отличается психологизмом, вербальными оскорблениями и бойкотом. Как правило, буллинг у девочек чаще возникает на почве соперничества и ревности.

Проанализировав эмпирические результаты по уровням и видам эмпатии, мы можем отметить, что учащиеся шестого класса обладают большим личностным потенциалом для проявления эмпатии в сравнении с семиклассниками. Это актуализирует проблему развития эмпатии в системе межличностных отношений и определения направлений воспитательной работы.

Развитая эмпатия может стать основой для решения таких психологических задач как овладение навыками саморегуляции, позволяющими младшему школьнику и подростку справляться со своими эмоциями в социальных ситуациях взаимодействия, определение ими того, как и в каком образе представлять себя социальному окружению, чтобы быть активным участником взаимодействия и социально ориентированной деятельности. Решение этих и других воспитательных задач будет способствовать созданию безопасной образовательной среды, в которой не будет места школьному буллингу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шалагинова К.С., Куликова Т.И., Чекасова С.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерно-возрастной аспект: моногр. Тула: ГРИФ и К, 2014. 237 с.

Изучение склонности подростков к виктимному поведению

Казминова Т.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: доктор биологич. наук, доцент **Тинькова Е.Л.**

На сегодняшний день проблема развития подростков очень актуальна и содержит большое количество факторов риска: ежегодно тысячи несовершеннолетних подвергаются различного рода видам насилия, многие убегают из семей, учебных заведений и интернатов, спасаясь от жестокого обращения родителей, учителей и сверстников. Причиной этому в основном служит отсутствие эффективных способов выявления насильственных действий в отношении детей, а также несовершенство результативных методов профилактики. Эти причины способствуют распространению различных видов насилия по отношению к детям

и подросткам, что в дальнейшем может привести к всевозможным склонностям у данной возрастной категории лиц к аддиктивному поведению.

Многие ученые занимались изучением самого понятия «виктимность» и разрабатывали вопросы, связанные с классификацией виктимного поведения, с учётом различных факторов и особенностей [1,2,3]. Виктимность представляет собой состояние уязвимости, предрасположенности лица быть жертвой преступления в силу его определенных психофизиологических и социальных особенностей. Следует отметить, что при всех различиях предлагаемых

формулировок специалисты едины во мнении, что виктимность необходимо рассматривать как комплекс психо-социальных, биологических и физиологических особенностей человека, которые способствуют его дезадаптивному стилю реагирования на обстоятельства и другие объекты.

Наиболее актуальной на сегодняшний день является проблема виктимности подростков (12-14 лет). Этот возрастной период является переходным в биологическом и социальном смысле. К биологическим характеристикам подросткового возраста относится половое созревание, одновременно с которым достигают зрелости и другие биологические системы организма. К характеристикам социального смысла относится социализация подростков в обществе. Виктимизация подростков определяется не только их психофизиологическими качествами, но и тем социальным положением, которым они располагают на данный момент, их ролью в обществе.

Факторами, способствующими возникновению виктимного поведения могут выступать психофизиологические особенности детского и подросткового возраста, такие как любопытство, доверчивость, неспособность отста-

тревожности и т.д. С целью выявления склонности к виктимному поведению у подростков была использована психологическая методика, разработанная О.О. Андронниковой. Данная методика представляет собой стандартизированный тест-опросник, позволяющий измерить предрасположенность подростков к реализации различных форм виктимного поведения.

Для психофизиологического исследования подростков нами использовался комплекс БиоМышь Исследовательская (КПФ-01b), благодаря которому мы выявили уровень функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы и вегетативный гомеостаз, а также определили уровень адаптационных возможностей организма у испытуемых.

Исследования проводились в октябре-декабре 2016 г. на базе гимназии №3 г. Ставро-

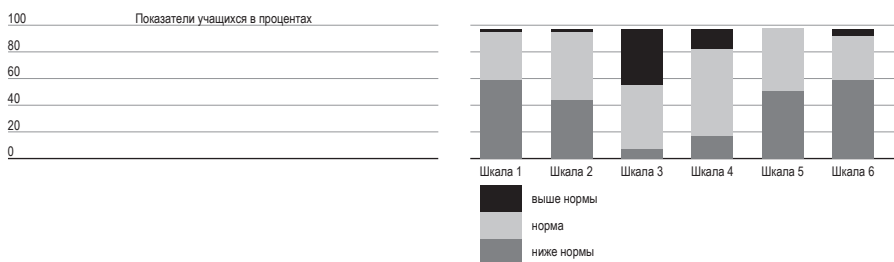


Рис. 1. Показатели склонности к виктимному поведению учащихся 8-х классов.

ивать свою точку зрения, иногда физическая слабость и др. Следствием таких особенностей может явиться то, что на стадии «вступления» во взрослую жизнь такие подростки могут испытывать множество трудностей и проблем, с которыми самостоятельно многие из них справиться не могут.

Аспектами, способствующими повышению уровня виктимности среди подростков являются: особенности психического и психосексуального развития данного возрастного периода, неадекватная самооценка, легкая внушаемость, эмоциональная неустойчивость подростков, высокие показатели по уровню

поля. В эксперименте участвовали учащиеся 8-х классов (всего 33 человека).

По результатам психологического исследования были выявлены следующие данные, которые мы отразили в диаграмме (рис. 1).

Из диаграммы видно, что по шкале 1 – склонности к агрессивному виктимному поведению (модель агрессивного виктимного поведения) у 21 учащегося (63,6%) показатели ниже нормы. У лиц данного типа не наблюдается мотивации к достижению поставленных целей, к спонтанному способу действия. Тем не менее такие люди самодисциплинированы, склонны к соблюдению принятых норм

и правил. У остальных (36,4%) – показатели в норме.

По шкале 2 – склонности к самоповреждающему и саморазрушительному поведению (модель активного виктимного поведения), у 16 учеников (48,5%) показатели находятся ниже нормы. Такие люди пассивны, мнительны, тревожны, они больше чем остальные повержены страхам. У остальных 17 человек (51,5%) показатели в пределах нормы. Эти люди стараются обеспечить собственную безопасность, огрaдить себя от различных неприятностей.

Что касается шкалы 3 – склонности к гиперсоциальному виктимному поведению (модель инициативного виктимного поведения), то здесь у 13 человек, т.е. у 39,4% учащихся, наблюдается показатель выше нормы. Согласно этим показателям у подростков наблюдаются признаки жертвенного поведения, которое является социально одобряемым и зачастую ожидаемым. У таких людей часто наблюдается завышенная самооценка, они решительны, добры, принципиальны, готовы рисковать. Их поведение имеет положительные мотивы. У 4 человек (12,2%) по данной шкале показатели находятся ниже нормы. Такие люди пассивны, у них наблюдается равнодушие и безынициативность к тому, что происходит вокруг. У остальных учеников (48,5%) норма.

По шкале 4 – склонности к зависимому и беспомощному поведению (модель пассивного виктимного поведения) у 4 человек (12,1%) показатели находятся выше нормы. Это говорит о том, эти лица не оказывают никакого сопротивления в адрес агрессора. Причинами такого поведения может выступать физическая слабость, трусость, чувство отсутствия ответственности за собственные противоправные действия и т.д. Такие люди могут иметь низкую самооценку, установку на беспомощность, часто нуждаются в сочувствии и поддержке со стороны окружающих. Показатели ниже нормы наблюдаются у 7 человек (21,2%). Такие люди имеют склонность к независимой жизни, обособленности. Эти люди имеют собственную точку зрения, активно стараются выделиться из группы сверстников, обладают авторитетом среди окружающих, являются до-

статочно конфликтными личностями. У оставшихся 22 человек (66,7%) показатели по данной шкале в пределах нормы.

Шкала 5 – склонности к некритичному поведению (модель некритичного виктимного поведения). По данной шкале у 18 человек (54,5%) показатели находятся ниже нормы. Такие люди являются осторожными, вдумчивыми, часто стремятся спроецировать возможные последствия своих поступков, которые могут привести к страхам или же явлениям пассивности. У остальных учеников (45,5%) показатели по данной шкале находятся в пределах нормы.

Шкала 6 – По данной шкале у одного учащегося (3,03%) показатели выше нормы. Люди с данными показателями достаточно часто попадают в ситуации, которые не безопасны для его здоровья и жизни. Причиной этих явлений может являться внутренняя предрасположенность индивида к их совершению, что чаще всего выражается в агрессивных действиях спонтанного характера. У 21 школьника (63,6%) показатели ниже нормы. Эти данные говорят о том, что такие люди либо редко попадают в различного рода критические ситуации, либо у них уже сформировался некий защитный способ поведения, который не позволяет им попадать в опасные для их здоровья ситуации. У оставшихся 11 учащихся (33,3%) показатели находятся в пределах нормы.

Таким образом, согласно результатам данной методики нами было выявлено, что 54,5% учащихся 8-х классов склонны к различным формам виктимного поведения.

В процессе психофизиологического исследования с использованием Био-мышы нами применялась методика «Вариационная хронокардиометрия» (ВКР). Эта методика позволила провести экспресс оценку состояния регуляторных механизмов сердечно-сосудистой системы по параметрам кардиоинтервалограммы. При этом вычисляется уровень функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы и вегетативный гомеостаз, а также определяется уровень адаптационных возможностей организма.

Результаты проведенных исследований представлены на рисунке 2.

Результаты психофизиологического обследования школьников показали, что в 8 «В» классе к группе риска можно отнести 13,5% учащихся, а в 8 «Г» – 18,6%. Эти результаты коррелируют с данными, полученными в процессе психологической диагностики учащихся.

Таким образом, нами выяснено, что у подростков, склонных к виктимному поведению,

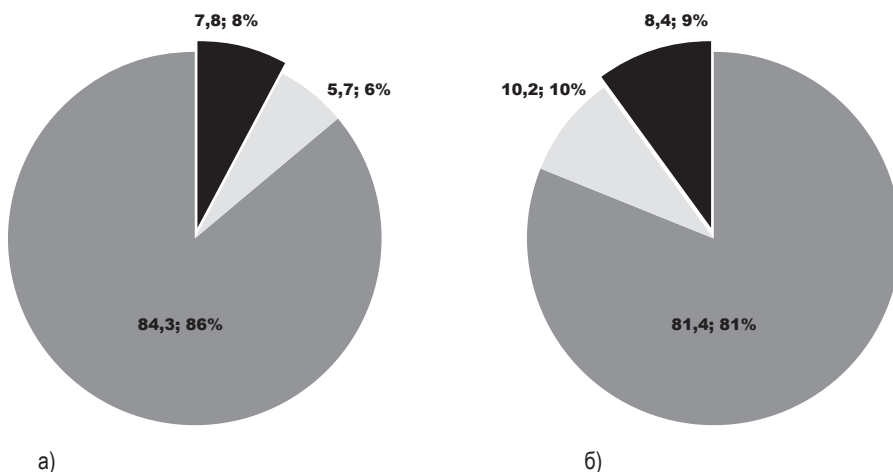
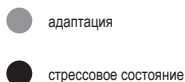


Рисунок 2. Результаты психофизиологической диагностики учащихся 8«В» (а) и 8 «Г» (б) классов.

имеются следующие психологические особенности: тревожность, повышенная внушаемость, неадекватная самооценка, доверчивость, склонность к агрессивным действиям, решительность и т.д.

Психофизиологически у таких школьников отмечаются низкие адаптационные возможности, тревожность, вегетативные реакции в виде тахикардии, учащения дыхательного ритма, повышенной потливости и т.д.

Таким образом, для формирования виктимности подростковый возраст является самым уязвимым. Влияние на него в большей степени объективных обстоятельств позволяет утверждать, что виктимность, как свойство личности, может быть сведена к минимальной степени опасности при нейтрализации или блокировании негативных факторов.

Однако на сегодняшний день вне поля зрения остаются вопросы изучения психологических факторов виктимного поведения, предупреждения возникновения данного пове-

дения, а также разработки психологической профилактики, коррекции и реабилитации наиболее виктимизированных подростков. Поэтому, одним из самых актуальных вопросов настоящего времени для обеспечения гармоничного развития детей и подростков является своевременная комплексная диагностика и разработка специальных превентивных мероприятий по предупреждению их виктимизации.

Для этого необходимо проводить целенаправленную диагностику личностных особенностей подростков.

Проведенные нами исследования показали, что существуют эффективные психологические методики оценки личностных особенностей подростков и склонности не только к аддиктивному, но и к виктимному поведению. При этом целесообразно проводить психофизиологическое обследование с целью оценки уровня адаптационных возможностей организма и его стрессоустойчивости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронникова О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению / О.О. Андронникова // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: материалы 3-й Межрегион. научн.-практ. конф., Новосибирск, 17–18 дек. 2003 г. НГПУ, 2004. С. 5–16.
2. Безруких М. М., Фарбер Д. А. Возрастная физиология: Физиология развития ребенка. М.: Академия, 2003.
3. Васильев В.Л. Анализ личности несовершеннолетних жертв половых преступлений / В.Л. Васильев, И.И. Мамайчук // Вопросы психологии. 1993. №1. С. 9–15.

Психологические детерминанты формирования чувства одиночества у студентов на начальном этапе обучения в вузе

Кольцова И.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Руководитель: канд. психол. наук, доцент **Волобуева Е.В.**

В центре внимания практических исследований по проблеме одиночества находится человек – его прошлое, его восприятие настоящего. Очень важно учитывать социальные условия, нормы культуры и ценности, которые порождают и усиливают одиночество многих людей разного возраста. Одиночество усиливается в связи с воздействием устойчивого комплекса норм, правил и символов, регулирующего какую-либо сторону человеческой жизнедеятельности и организующего их в систему ролей и статусов, и неразвитостью культурных ценностей. Различные социальные институты, поддерживая индивидуализм и успех через конкуренцию, благоприятно влияют на формирование одиночества, создавая нереальные ожидания отношений. Важно выяснить, в какой степени и в каких случаях одиночество является нормой, а в какой – угрозой для общества, разрушительной для развивающейся личности [4].

Исследования В. Вейс, Р. Госвик, Дж. Джонс, Дж. Пелутцан, Б. Рассел, Р. Фридмен, Н. Шмидт, Р.К. Эллison, Дж.И. Янг посвящены изучению социального одиночества юношей и девушек. Рассмотрение этой проблемы связано с недостатком социальных навыков у учащихся высших учебных заведений.

Для нас интересны исследования отечественных ученых, изучающих одиночество: Л.П. Гриммак, О.В. Данчева, С.В. Куртияна, О.В. Левина, Е.В. Неумоева, Ж.В. Пузанова, Л.И. Старовойтова, М.Г. Тихонов, Н.В. Тулина, И.А. Уледова, Ю.М. Швалба [5].

При переходе из средней школы в вуз будущий первокурсник старается приспособиться к совершенно новой социальной обстановке. Этот переход может стать испытанием, которое приведет к значительному развитию личности. Некоторым студентам такая задача мо-

жет оказаться не по силам. Для них состояние одиночества становится преобладающим на протяжении всех лет пребывания в институте.

В нашем исследовании приняли участие учащиеся первого курса факультета искусств педагогического института. Средний возраст респондентов – 18 лет. Испытуемые были разделены на две категории: проживающие с родителями и проживающие самостоятельно в период профессиональной подготовки в вузе.

В течение первого года обучения в институте 76% опрошенных отметили, что иногда ощущали себя одиночками. У 42% испытуемых был зафиксирован средний уровень одиночества, приближенный к высокому. Чувство социального одиночества в большей степени испытывают студенты, самостоятельно проживающие в период обучения в вузе. Выборка испытуемых включала одинаковое число девушек и юношей. Исходя из полученных данных, девушки чаще подвержены глубоким переживаниям, чем юноши. Это обусловлено высокой потребностью в романтических отношениях у девушек.

Большинство девушек, проживающих с родителями, испытывают переживание актуального одиночества. Это связано с тем, что у них часто возникает мысль о том, что они никому по-настоящему не нужны. Девушки, проживающие самостоятельно, иногда испытывают недостаток в дружбе. Это обусловлено выбором для себя спутника по жизни.

Юноши, не проживающие с родителями, испытывают ощущение собственной заброшенности, покинутости мира. Это связано с проявлением самостоятельности в решении сложных жизненных ситуаций.

Большинство студентов (второй выборки – проживающих самостоятельно) разлуку с семьей и товарищами в период обучения в

институте считали явлением, воплощающим чувство одиночества. Оставшиеся первокурсники назвали некоторые стрессовые ситуации, вызывающие состояние покинутости всеми: разрыв романтических отношений, обусловленный переездом на место учебы (16%), ссоры с другом, условия проживания в общежитии (12%), взаимоотношения с членами семьи (8%), сложности в учебной деятельности (20%), частая заболеваемость (14%), редкие поездки в родительский дом (16%). На основании вышеизложенного, можно заключить, что многообразие событий становится причиной и началом социальной изолированности, надорвав стабильность социокультурных обязанностей индивида относительно друг друга, и вызвав высокую потребность во взаимодействиях с окружающими.

Для анализа пояснений испытуемых мы выделили респондентов, которые признали себя одиночками (32% выборки, проживающих с родителями). 34% студентов, проживающих самостоятельно, объясняли свое одинокое состояние чувством страха быть отвергнутыми в общении с окружающими, недостатком навыка для вступления во взаимодействие, а также застенчивостью. Названные причины являются особенностями характера самих респондентов.

Результаты опроса дают основание заключить, что одиноко может быть и среди людей, иногда даже рядом с возлюбленным(ной). Решение проблемы одиночества состоит в том, что нужно определить, какого вида коммуникации и с какой категорией людей не хватает, каких впечатлений и какой информации недостает.

Таким образом, для оказания помощи студентам, которые остались одиночками в период обучения в институте, для нас представляется важным исследовать взгляды на причины их одинокого состояния. У ребят важно сформировать навык реалистической оценки своего положения, так как это будет способствовать преодолению чувства одиночества.

Результаты тестирования студентов позволили нам провести и анализ степени их удовлетворения взаимоотношениями с любимым человеком, товарищами и близкими родственниками. Удовлетворенность отношениями с друзьями оказалась наиболее значимой для испытуемых. Следовательно, нарушение взаимоотношений с любимым человеком и с товарищами респонденты обеих групп связывали с проявлением одиночества.

По мнению студентов, дружба является

важным условием предупреждения одинокого состояния. Редкие контакты с товарищами и любимым человеком увеличивают вероятность возникновения чувства одиночества больше, чем общение с членами семьи.

Приобретая статус студента, первокурсники, проживающие самостоятельно, причинами одинокого состояния называют черты своего характера. На основе этого можно констатировать: у юношей и девушек за рамками их внимания могли остаться другие основания их неудовлетворенного состояния взаимоотношениями. Например, условия окружающей среды: большие лекционные аудитории, соперничество, пребывание в общежитии. Если студенты смогут признать воздействие перечисленных детерминант на проявление признаков одиночества, то это даст им возможность направить стремление на правильный путь посредством изменения отношения к окружающим, смены режима дня или смены места жительства, а не путем «приспособления» к данным условиям.

Студенты, проживающие самостоятельно, указывали на снижение силы чувства одиночества по мере увеличения дружеских отношений с окружающими их людьми. Большинство респондентов отмечали удовлетворенность дружескими связями, но указывали на недостаток «романтических отношений». Для некоторых участников нашего исследования приятельские отношения могут частично возместить недостаток постоянной любовной связи.

Студенты, проживающие самостоятельно, выделяли единственный для них выход справиться с одиночеством – это «найти любимого человека». Данная группа респондентов не удовлетворена своими коммуникативными связями, поэтому им рекомендуется чаще знакомиться с противоположным полом.

Условия, в которых пребывают студенты, оказывают сильное влияние на их эмоциональный мир и на их поведение. Анализируя результаты исследования первокурсников, мы получили несколько типов данных, которые связаны с условиями их проживания. Мы сравнили уровень одиночества у первокурсников, проживающих самостоятельно (в общежитии,

на квартирах), с уровнем чувства одиночества молодежи в условиях семьи. Место жительства не оказалось значимой детерминантой в формировании чувства одиночества в юношеском возрасте. На основе представленных

данных мы можем заключить, что систематическое пребывание первокурсников на территории общежития института не всегда содействует эффективной социальной адаптации учащихся института.

Таким образом, выделены психологические детерминанты, которые первокурсники соотносят с их чувством одиночества и его преодолением. Эти детерминанты определены при изучении проблемы поступления в вуз и связанных с ним ощущений студентов, адаптирующихся к новым социальным условиям обучения и проживания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загзрдинова З.Р., Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами вуза // Международный журнал экспериментального образования. Вып. 8. 2011. С. 54.
2. Каханова Е.Ю. Переживание одиночества студентами в зависимости от социально-демографических факторов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Вып. 3. Т. 1. 2011. С. 244-248.
3. Кузнецова Л.Э., Изотикова О.В. Личностные детерминанты формирования одиночества у студентов вуза // Психология: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: Издательство АСГАРД, 2016. С. 32-36.
4. Филиндаш Е.В. Феноменология социально-психологического одиночества в среде студенческой молодежи: дис. ... канд. соц.-псих. наук. М., 2015. 201 с.
5. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами: Монография. Елабуга: Изд-во «Алмедиа», 2007. 157 с.

Изучение школьной тревожности в подростковом возрасте

Кукленко О.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. психол. наук, **Рукавишникова Е.Е.**

Школьная тревожность – это проблема, с которой сталкивается каждый педагог, психолог и классный руководитель, каждый на своем уровне ответственности за обеспечение психологически безопасной среды. Этим и определяется актуальность данной проблемы. Школьная тревожность является признаком дезадаптации ребенка, что отрицательно сказывается на его учебе, здоровье, общении со сверстниками, родителями и педагогами.

Основная проблема школьной тревожности заключается в том, что ее трудно распознать, она имеет разные проявления и причины. С позиции современного подхода к пониманию тревожности и ее месту в регуляторной сфере личности каждому человеку свойственна тревожность и ее оптимальный уровень проявления. Тревожность рассматривается как необходимое условие развития личности: она оказывает мобилизирующий, побуждающий на какое-либо действие эффект, но при этом если она превышает допустимый уро-

вень, то может произвести демобилизирующий эффект. При этом если чувство тревожности возникает достаточно часто, оно может привести к формированию «выученной беспомощности» [1].

Одним из чувствительных для проявления и переживания тревожности возрастных периодов в жизненном цикле человека является подростковый возраст. Смена ведущего вида деятельности с учебной деятельности на интимно-личностное общение обуславливает снижение интереса к учебе, которое выражается в нейтральном и/или активно/пассивно-отрицательном отношении к учебной деятельности к школе в целом. Это проявление является закономерным для этого возраста [3]. Вместе с тем требования школы к выполнению подростком учебных обязанностей, норм и правил поведения остаются и даже возрастают, т.к. предполагается, что с возрастанием уровня осознанности в деятельности, общении и поведении должен повышаться. При

этом педагогами не учитываются психологические особенности подросткового возраста, что влечет за собой возникновение ситуаций, в которых тревожность подростков возрастает. Если это противоречие не разрешается психологически и педагогически оправданными действиями педагога, то тревожность, характерная для подростка, может приобретать не только ситуативный характер «здесь и сейчас», но фиксироваться на личностном уровне [2].

С целью выявления характера и уровня тревожности у подростков нами было проведено исследование во время производственной практики в седьмом классе на базе средней образовательной школы г. Ставрополя. Исследование проводилось в процессе индивидуального взаимодействия с учащимся, общая численность испытуемых – 26 человек. Нами была использована методика «Тест школьной тревожности Филлипса».

Изучив эмпирические данные, мы констатируем следующее. 77% учащихся седьмого класса имеют уровень тревожности, соответствующий норме его выраженности в подростковом возрасте, – умеренный уровень. Вместе с тем, 23% школьников показали повышенный уровень тревожности: это проявление у каждого пятого семиклассника дает основание предполагать возникновение у него состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа. Отсутствие учащихся с высоким уровнем тревожности свидетельствует о сформированном в классе благоприятном психологическом климате. Полученные результаты позволяют сделать положительный прогноз на развитие межличностного взаимодействия и общения в школьном классе.

По результатам тестирования нами были определены факторы школьной тревожности у подростков на трех уровнях ее проявления – высоком, умеренном и низком.

Так по фактору «Общая тревожность в школе» у большинства учеников 7 Б класса общая тревожность в норме, и обучение в школе не вызывает психологического дискомфорта (73%), а у остальных 27% она повышена, что подтверждает их склонность испытывать тревогу в учебе или общении.

По фактору «Переживание социального стресса» 4% и 19% процентов учащихся имеют высокий и повышенный уровень тревожности соответственно. Для этих подростков характерны трудности в установлении межличностного контакта с одноклассниками и как

следствие – возможность возникновения конфликтов в открытой и скрытой форме. 77% школьников по этому фактору были отнесены к категории «норма проявления», что еще раз подтверждает положительный психологический климат в школьном классе на основе сложившихся взаимоотношениях.

Большее половины учащихся класса (62%) по фактору «Фрустрация потребностей» находятся в норме, что указывает на их навыки целеполагания: они могут ставить перед собой цели и не боятся их добиваться. У остальных их одноклассников уровень тревожности по этому фактору повышен: у этих подростков имеется неблагоприятный психический фон, который мешает им добиваться успехов в учебе.

По фактору «Страх самовыражения» у половины класса (50%) уровень тревожности был обозначен на умеренном уровне, а у 4% – на высоком уровне, что свидетельствует о страхе в демонстрации своих возможностей и способностей. И только 46% школьников свободны в самовыражении, проявляя низкий уровень тревожности.

46% подростков с ощущением осознанной необходимости относятся к проверке знаний и домашнего задания. 42% переживают при этом повышенный уровень тревоги, боятся, что их спросят, и они получают плохую отметку. 12% имеют высокий уровень тревожности и испытывают отрицательные эмоции к данному этапу урока.

У большинства учеников (23% – высокий и 35% – умеренный уровни тревожности) наблюдается страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Они переживают за свои отметки, поведение и более всего переживают о том, что о них думают одноклассники. У остальных подростков (45%) наблюдается нормальный уровень тревожности: в оценке результатов своей деятельности они не нуждаются.

Нормальный уровень сопротивляемости стрессу наблюдается у 69% учащихся, что свидетельствует об умении адекватно оценивать стрессовые ситуации и спокойно с ними справляться. И только 31% в совокупности имеют по-

вышенный и высокий уровни по этому фактору: неадекватно реагируют на стрессовые моменты и сюжеты школьной реальности.

Большее половины учащихся имеют нормальные взаимоотношения с педагогом и классным руководителем, не имеют конфликтов, а у остальных наблюдается некоторое эмоциональное напряжение.

Если обобщить полученные эмпирические данные, то можно заключить, что у школьников наблюдается умеренный уровень тревожности: большинство учащихся не испытывают дискомфорта в классе, имеют хорошие взаимоотношения с учителем и ровесниками, умеют ставить перед собой цели и достигать их, не боятся отвечать на уроках и реагируют на

стрессовые ситуации адекватно, но при этом боятся не соответствовать ожиданиям и самовыражаться.

Таким образом, такая ситуация, как показали не только результаты тестирования, но и наши наблюдения во время урочной и внеурочной деятельности, есть результат системной работы и поддержки классного руководителя. Педагог владеет информацией об особенностях учащихся и осуществляет не декларативный, а реальный личностно-ориентированный подход, помогая каждому научиться справляться с тревогой. Нам, студентам, такая исследовательская работа в процессе практики помогла, во-первых, актуализировать знания в области психологии, во-вторых, осознать необходимость перехода от эмпирических представлений о школьнике к научно обоснованным, в-третьих, овладеть навыками проведения исследования, в-четвертых, ориентироваться на совместную работу учителей, педагога-психолога, родителей в рассмотрении и решении проблем учащихся подросткового возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин И.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2016. 784 с.
2. Рукавишников Е.Е. Психологические аспекты проблемы воспитания на современном этапе // Учитель в системе современного антропологического знания : Материалы XII Международной научно-практической конференции / под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. С. 278-283.
3. Хухлаева О.В. Психология подростка: учебное пособие. М.: Академия, 2005. 160 с.

Одиночество как предмет научного исследования

Мельникова Д.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент **Шаповаленко З.И.**

Категория одиночества является уникальным феноменом в психологии. Данное понятие интерпретируется как некое субъективное переживание индивидом чувства отчужденности от других, которое может одинаково проявиться как при реальной изоляции человека от других, так и в ситуации, когда человек находится среди людей, но испытывает чувство одиночества [1, с. 304].

Наравне с выдающимися философами, исследовавшими этот социально-психологический феномен с различных сторон (С. Кьеркегор, Г. Торо, Ф. Ницше, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер и др.), его изучали также социологи, психологи, психотерапевты, психоаналитики, описывающие переживание одиночества, его

сущностные характеристики с позиции разных аспектов теоретико-методологической и прикладной науки. Среди них можно назвать А. Фрейд, В. Вундта, К. Лоренца, А.Уильяма, в. Франкла и многих других.

С.Г. Корчагина считает одной из самых отличительных черт одиночества уникальное чувство полной погруженности в самого себя, характеризующее особую форму самовосприятия и самосознания личности [2, с. 75].

Нет необходимости всегда в полной мере точно понимать свое внутреннее состояние, однако, одиночество – это переживание, способное повлечь за собой множество кризисных состояний, вызванных разными обстоятельствами жизни. Например, в условиях сильного

стресса, сдачи экзаменов, потери близкого человека и т.д. индивиду, как существу социальному, необходима эмоциональная поддержка и сопереживание со стороны окружающих. Человеку, испытывающему чувство одиночества, намного труднее справиться с трудностями, встречающимися на его пути, преодолеть различные препятствия, утвердиться в глазах других людей, завоевать признание, авторитет. Чувство одиночества ведёт к социальной депривации, к избеганию контактов, общения со своими сверстниками.

Особенно актуальным и востребованным решение этой проблемы становится на этапе современного развития общества в условиях функционирования высших образовательных учреждений, реализующих образовательные программы с повышенной степенью сложности, требующие от студентов ориентации на интенсивное интеллектуальное, культурное и нравственно-моральное развитие.

Требования современной системы образования обуславливают высокую степень сложности и насыщенности учебной деятельности. Как следствие, часть вне учебной деятельности значительно уменьшается, и межличностные, внутригрупповые отношения студентов не развиваются в нужной степени и объёме. Данная ситуация может приводить к значительным затруднениям в формировании сплочённого коллектива и социальной дезадаптации отдельных студентов группы. Кажущаяся лёгкость и доступность свободного и неформального общения скорее усиливает переживание одиночества, чем защищает от него. В неформальном общении сверстников, чаще всего, обсуждаются вопросы проведения совместного досуга, воспитательных мероприятий, проводимых в рамках вуза, а действительно актуальные, экзистенциальные вопросы, одним из которых является одиночество, — не становятся важной и актуальной темой для общения.

В. Молчанов указывает, что современная молодёжь наиболее остро испытывает чувство одиночества в ситуациях интенсивного и нередко вынужденного общения. Это можно наблюдать почти во всех сферах жизнедеятельности человека: на рабочем месте, в среде городской толпы, в кругу семьи, среди знакомых и даже друзей [4, с. 15].

Многие исследователи, занимающиеся изучением проблемы одиночества, характеризуют его как негативное эмоциональное переживание, оказывающее деструктивное влияние на личность человека. В социальной пси-

хологии одиночество рассматривается в научных работах К. А. Абульхановой-Славской, А.Г. Амбраумовой, Г.П. Орлова, И.С. Кона, А.А. Леонтьева и др., характеризующих проблему общения, её содержательные компоненты, задачи и функции. Выводы, сделанные в их исследованиях, раскрывают суть понятия одиночества: личность не имеет возможности найти нужный ей эмоциональный отклик в процессе коммуникации и, как следствие, ощущает одиночество.

Г.А. Назлоян по результатам своих исследований приходит к заключению о том, что состояние одиночества имеет свою иерархию — от нормального проявления до патологического, коррелируя с такими психическими состояниями как тревожность, агрессия, опустошенность, фрустрация, депрессия [5, с. 348].

Я.В. Кустова и Е.В. Неумоева полагают, что наша оценка самих себя в основном основывается на построении взаимоотношения с другими людьми, которые находятся рядом, в контексте ближайшего социального окружения. Определённые личности и их манера поведения вписываются в отдельную систему ролей, влияя на устойчивость и функционирование такой системы в целом. Для взрослеющего человека отсутствие партнера или друга по общению, по совместным интересам, направленности личности не только уменьшает круг его межличностных связей, но может также помешать самореализации его личности в будущем [3, с. 26].

Для достижения личностью жизненно-важных целей в течение своей жизни необходимы «соучастники», люди, имеющие идентичную систему ценностей, взглядов и установок на мир, себя в этом мире. Утрата личностных отношений, базирующихся на дружбе, любви, взаимопонимании, влияет на наши чувства и переживание одиночества. Постоянное переживание одиночества оказывает также огромное влияние на внутренний мир человека, его духовное развитие, на работоспособность личности, снижая мотивированность и потребность в обучении, труде, общении. Вследствие этого у студента падает успеваемость, что, в свою очередь, влияет на ус-

пешность овладения специальностью. Этим и обусловлена актуальность темы нашего исследования.

Целью эмпирического исследования являлось выяснение степени одиночества студентов. Для этого мы выбрали достаточно адаптированных студентов третьего курса факультета специальной педагогики, группы СПЗП. Исследование проводилось на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». В качестве основного метода была использована методика «Субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона, состоящая из двадцати вопросов и четырёх шкал возможных ответов: «часто», «иногда», «редко», «никогда». Полученные по каждой шкале баллы суммировались. Высокой степени одиночества соответствовал показатель от сорока одного до шестидесяти баллов. Средняя степень коррелировала с показателями от двадцати одного до сорока баллов. Низкая степень – от нуля до двадцати баллов.

Результаты исследования по методике «Субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона, отражены в таблице 1.

По результатам исследования можно заключить, что студенты ощущают одиночество в пределах нормы. В ходе эмпирического исследования были выявлены только два уровня одиночества – средний и низкий. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что испытуемые данной группы находятся в условиях хороших межличностных отношений и не склонны чувствовать себя одинокими. Только у 25% студентов был обнаружен низкий уровень одиночества. У 75% студентов был обнаружен показатель среднего уровня. В данной группе высокий показатель одиночества не был зафиксирован.

Интересным является тот факт, что утверждение: «Мне не с кем поговорить» оценили как «никогда» – 35%, а как «редко» – 45%, и только один испытуемый оценил данное высказывание как «часто». Именно этот студент имеет самый высокий показатель одиночества. Можно говорить о том, что именно в процессе общения человек может поделиться своей печалью, радостью, проблемами и получить необходимый эмоциональный отклик, который позволяет чувствовать себя частью социальной группы.

Таблица 1. ПОКАЗАТЕЛИ СТЕПЕНИ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

№ п/п	Уровень (степень) одиночества	Абсолютный показатель	Относительный показатель
1	Низкий	5	25%
2	Средний	15	75%
3	Высокий	0	0

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордеева И.О., Копорулина В.Н. Психологический словарь. Ростов н/Д., 2003. 640 с.
2. Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие. М., 2008. 228 с.
3. Кустова Я.В., Неумоева Е.В. Одиночество как компонент личности и средство ее развития в юношеском возрасте // Лучшие выпускные квалификационные работы выпускников года. Тюмень, 2004. 98 с.
4. Молчанов В. Одиночество и коммуникативность знака. М., 2000. 24 с.
5. Назлоян Г.А. К концепции патологического одиночества. М., 2000. 432 с.

Развитие временной компетентности студентов педагогического вуза

Мерзликина М.А., Пахомова М.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. психол. н. **Хилько О.В.**

В современном обществе ввиду высоких темпов изменений, реформ образования, возрастают требования к личности учителя. Компетентностный подход в образовании ставит проблему подготовки не столько учителя, дающего знания и способствующего формированию умений, а личности, способной организовывать целенаправленное управление психическим развитием учеников, и стремящейся к личностной самореализации и реализации в педагогической профессии [7].

Темпы социальной трансформации в начале XXI века настолько высоки, что современные педагогические технологии очень быстро устаревают [6, с. 262]. Современному учителю, чтобы успевать за быстро изменяющимися условиями работы, необходимо быть способным к педагогическому творчеству.

В современных общественно-политических условиях оценка профессионализма педагога связана с профессиональными установками и компетентностями: методической, коммуникативной, а также социально-психологической. Временная компетентность входит в состав компетентности коммуникативной [1]. По мнению И.В. Кольцовой и Д.М. Мельниковой, временная компетентность является личностной характеристикой, формирующейся и проявляющейся в педагогической деятельности [5].

В настоящее время в образовании осуществляется внедрение компетентностного подхода, акцентирующего внимание на результат образования, на способность действовать в разных жизненных ситуациях [5]. Только педагогическое творчество позволит учителю осваивать инновационные педагогические технологии и разрабатывать авторские методики. Но условия работы современного учителя характеризуются большим объемом нагрузок, помимо непосредственно педагогической деятельности и подготовки к ней каждый учитель выполняет большой объем отчетной документации. В условиях кропотливой однообразной работы в большую часть рабочего времени снижаются творческие способности учителя и постепенно угасает потребность реализовать свой творческий потенциал. Причиной такой тенденции является то, что время зачастую используется педагогами неэффективно.

Временная организация личности не включена в перечень общекультурных и профессиональных компетенций педагога. Д.М. Мельникова подчеркивает необходимость добавления временной компетентности в перечень компетенций педагога [7].

И.В. Кольцова и Д.М. Мельникова выделяют ценностно-смысловой, мотивационный, познавательный, рефлексивный и операционально-технологический компоненты [5]. Компоненты временной компетентности личности можно развивать в профессиональной деятельности еще на стадии обучения в педагогическом вузе.

Мотивационный компонент временной компетентности связан с побуждением к временной организации жизни.

Рефлексивный компонент связан с предвидением результатов действий, с прогнозированием.

Ценностно-смысловой компонент временной компетентности отображает отношение человека к личному времени и определяет понимание общественной значимости и стремление эффективно организовать пространство и время.

Познавательный компонент временной компетентности определяется грамотностью в применении технологий эффективной временной организации.

Операционально-технологический компонент влияет на методику эффективной организации жизнедеятельности, связанной с обеспечением экономичного и производительного труда.

Временную компетентность, как важный компонент профессиональных компетенций педагога, возможно развивать у студентов педагогического вуза. Как отмечает О.В. Швецова, необходим личностно-ориентированный подход, учет индивидуальных особенностей, таких как психологический возраст, психологическая зрелость, прогностические и организационные способности [8].

О.В. Швецова также выделяет индивидуально-личностные особенности у студентов педагогического вуза, благоприятные для развития временной компетентности [8]:

- самооценка, близкая к адекватной, на ба-

зе которой возможно развитие рефлексий (личностной и профессиональной);

- психологический возраст, близкий к хронологическому, или опережающий его;
- наличие у личности признаков психологической зрелости.

Развитие временной компетентности, как составляющей профессиональной компетентности педагога, повысит эффективность обучения студентов педагогического вуза и оптимизирует адаптацию выпускников к профессии, и может явиться эффективным средством повышения эффективности работы будущего учителя и способствовать реализации творческого потенциала учителей. Развитие временной компетентности педагога у студентов педагогического вуза на стадии обучения в вузе гипотетически будет способствовать повышению учебной успеваемости и оптимизации адаптации выпускников вуза к педагогической профессии, способствовать повышению педагогического творчества и профессиональному росту учителя.

Временную компетентность необходимо развивать еще на стадии обучения в педагогическом вузе, опираясь на:

- обучение навыкам самоанализа и обеспечение самопринятия;
- тренировку рефлексивной способности;
- тренинг эффективности деятельности по С.Р. Кови [4];
- обучение приемам раскрытия личностных потенциалов по В.П. Шейнову [9];
- тренировку интуиции [2];
- освоение личного и делового этика;
- тренировку произвольного внимания;
- тренинг общения;
- тренинг аттракции (развитие навыка чтения невербалики и обучение технике при-стройке к собеседнику).

Формирующий эксперимент будет посвящен раскрытию и совершенствованию личностных особенностей, входящих в компоненты временной компетентности педагога: способности к организации педагогических занятий и мероприятий (укладываться в намеченные

временные рамки, снижать и увеличивать темп исполнения); способности к предвидению, определению перспектив, в том числе и временных. Будет происходить развитие педагогической рефлексии и освоение навыков организации педагогической деятельности во времени [8].

Исходя из концепции личностно-ориентированного подхода, предполагающего учет личностных психологических, интеллектуальных особенностей и автономность личности, развитие временной компетентности педагога у студентов педагогического вуза будет осуществляться с учетом таких индивидуальных особенностей как психологический возраст и психологическая зрелость личности, особенности «Образа Я» и самооценки личности. Индивидуальные личностные особенности будут определять педагогическую стратегию, направленную на развитие особенностей, необходимых для развития временной компетентности педагога, и результаты развития временной компетентности педагога вплоть до третьего уровня временной компетентности педагога – временной организации педагогической деятельности [3], или, в случае если индивидуальные особенности не позволяют развить высший уровень временной компетентности педагога, развитие временной организации учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотова А.К. Психология организации времени: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология». М., 2006. 253 с.
2. Дэй, Л. Самоучитель по развитию интуиции. М., 2000. 208 с.
3. Енькова Л.П. Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблемы ее диагностики // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. 2011. №3. С. 123-125.
4. Кови, С.Р. 7 навыков высокоэффективных людей. М., 2015. 398 с.
5. Кольцова И.В., Мельникова Д.М. Роль временной компетентности в личностно-профессиональном становлении студентов педагогического вуза// Sci-Article. №22, июнь 2015. URL: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1434624190> (дата обращения: 19.03.2017).
6. Ламажаа Ч.К. Социальная трансформация // Знание. Понимание. Умение. 2011. №1. С. 262-264.
7. Мельникова Д.М. Временная компетентность личности в контексте профессионального становления будущего педагога// Прикладная психология и психоанализ: электрон. научн. журн. 2013. №2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 19.03.2017).
8. Швецова О.В. Актуальность развития временной компетентности студентов педагогического вуза// Прикладная психология и психоанализ: электрон. научн. журн. 2015. №3. URL: <http://ppip.idnk.ru> (Дата обращения: 19.03.2017).
9. Шейнов В.П. Как управлять собой. Мн., 2006. 608 с.

Изучение динамики мотивации учебной деятельности у студентов педагогического института

Петровиц М.П.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. психол. наук **Рукавишников Е.Е.**

Изучение мотивации учебной деятельности не перестает быть актуальной для психологической науки и образовательной практики. Начиная с младшего школьного возраста, для которого учебная деятельность становится ведущей и происходит овладение способами ее осуществления, системообразующим компонентом деятельности, связанной с поиском, пониманием, усвоением и применением нового знания, на разных этапах жизненного цикла человека является мотивация [2]. Это обусловлено тем, что одним из условий учебной деятельности как в плане её осуществления, так и в плане её развития является мотивация.

Нами была рассмотрен вопрос о том, меняется ли мотивация учебной деятельности у студентов от курса к курсу, и чем такая динамика может быть объяснена. Признавая то, что мотивация полифонична, считаем значимым понимание и выявление того, что побуждает студентов к учебной деятельности. Именно от мотива, который присутствует или же отсутствует у студента при обучении, зависит его отношение к учебе и ее результативность, его заинтересованность в процессе овладения знаниями и их прочности и качестве. Это, в свою очередь, в перспективе может оказать влияние на развитие профессиональной компетентности на этапе самостоятельной педагогической деятельности.

На основе теоретического анализа проблемы мотив рассматривается как фактор активности личности, некая движущая сила, которая лежит в основе поведения человека вообще и учебного, в частности. Учитывая, что мотивы являются обязательным компонентом деятельности и определяют заинтересованность студентов в процессе обучения и учебных достижениях, необходимо подчеркнуть, что они изменяются в течение всего периода обучения и влияют на результат учебной деятельности в

зависимости от поставленной цели, к которой стремятся студенты [3].

Для исследования динамики учебной мотивации студентов психолого-педагогического факультета отделения «Информатика» была использована методика А.А. Реана и В.А. Якунина, модернизированная Н.Ц. Бадмаевой [1]. Результаты, полученные с использованием методики, позволили определить, какие мотивы являются приоритетными для студентов, обучающихся на разных курсах. К таким мотивам, согласно методике, относятся: коммуникативные мотивы; мотивы избегания; мотивы престижа; профессиональные мотивы; мотивы творческой самореализации; учебно-познавательные мотивы; социальные мотивы.

В нашем исследовании принимали участие студенты с первого по пятый курсы, общая численность студентов, принимавших участие в опросе – 95 человек. Студенты, отвечая на 34 вопроса, оценивали их по пятибалльной шкале: 1 балл соответствовал минимальной значимости мотива, а 5 баллов показывал приоритет данного мотива.

Полученные результаты представлены в таблице 1. Анализ результатов показал, что приоритетным мотивом среди студентов всех курсов является учебно-познавательный мотив. Эти мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, они показывают ориентацию студента на овладение новыми знаниями, учебными навыками. У студентов третьего и пятого курсов отмечаются самые высокие показатели по данному мотиву. На наш взгляд, предпочтение этого мотива у студентов третьего курса можно объяснить тем, что после прохождения первой педагогической практики студенты задумываются о трудоустройстве и получении диплома, успешность которых в том числе будет зависеть от того, какими знаниями они обладают.

Для студентов пятого курса этот мотив так же значим: обучаясь на последнем курсе, во-первых, они имеют возможность закрепить свои учебные достижения, во-вторых, оправдать свои ожидания на этапе завершения учебы в вузе.

риод обучения в вузе происходит переход от внешне обусловленной мотивации к внутренне обусловленной: студенты осознают профессиональный долг и личную ответственность за приобретаемые знания. Возможно, студенты пятого курса понимают всю ответственность учения перед обществом, ведь в их руках будет находиться будущее страны, а знание – это основа профессионализма педагога. На втором курсе социальный мотив также ярко выражен. Возможно, для второкурсников данный мотив оказывается так значим, потому что студенты продолжают как и первокурсники искать способы самоутверждения в коллективе.

Мотивы учебной деятельности	Средний балл (по курсам)				
	I	II	III	IV	V
Коммуникативный мотив	11,1	16	13,7	12,8	14,5
Мотив избегания неудачи	11,7	15,6	13,5	12,5	13,2
Мотив престижа	17,3	16,7	16,7	15,6	15
Профессиональный мотив	13,3	20,3	23	22,3	23,6
Мотив творческой самореализации	5,7	6,7	7,3	6,1	7
Учебно-познавательный мотив	21,1	23,8	27	21	24,6
Социальный мотив	14,1	17,2	16,8	15,8	16

Для студентов первого, второго и четвертого курса этот мотив в сравнении с другими мотивами также является доминирующим и отличается постоянством в его проявлении на этих курсах.

По результатам исследования на втором месте по степени значимости стал профессиональный мотив. От курса к курсу ориентация студентов на профессиональный мотив явно выражается и усиливается. Такая динамика говорит о постепенном осознании студентами необходимости овладения своей будущей профессией на этапе обучения в вузе: овладение профессиональными навыками и умениями обеспечат успешную реализацию в профессии.

Мотив престижа оказывает немалое влияние на учебную мотивацию студентов. Это значит, что многим студентам важно одобрение родителей и преподавателей. Особенно это проявляется среди студентов первого курса, они задумываются об отношении окружающих к получаемым ими оценкам. Этот показатель постепенно снижается к пятому курсу: для студентов становится приоритетным обучение для себя, а не для престижа среди других.

Влияние на учебную деятельность и ее результативность оказывает и социальный мотив. Этот мотив четко обозначили студенты на пятом курсе. Вполне закономерно, что за весь пе-

На мотивацию учебной деятельности в той или иной степени на разных курсах влияет мотив избегания. Наиболее ярко этот мотив выражен на втором курсе. Выполнение одной из основных обязанностей студента – быть готовым к занятиям, обеспечивает учебные достижения. Обучаясь на первом курсе, студенты адаптируются к новой для них социальной ситуации, овладевают новыми моделями деятельности, общения и поведения. Чтобы исключить ситуации несоответствия предъявляемым требованиям, связанным с невыполнением своих обязанностей, студенты прибегают к мотивации избегания неудач.

Как показали результаты, коммуникативные мотивы занимают определенное место в мотивационном профиле студентов. Существенное влияние коммуникативные мотивы оказывают на учебную деятельность студентов второго и пятого курсов. Для второкурсников выраженные коммуникативные мотивы можно рассматривать в контексте социальных мотивов: ориентация на общение и демонстрация активного коммуникативного поведения позволяют им самоутвердиться в коллективе.

Для студентов пятого курса проявление коммуникативных мотивов объясняется тем, что у них ориентация на общение является в

отличии от студентов второго курса практико-ориентированной: в процессе практики в школе они взаимодействовали со специалистами в своей профессиональной сфере, что повлияло на их отношение к профессии, основу которой составляет профессиональная коммуникация. Возможно, это оказывает влияние на их учебную мотивацию.

Нами было установлено, что по степени выраженности мотивы творческой самореализации оказались у студентов на последнем месте. Педагогическая деятельность, являясь по своей природе творческой, предполагает развитие творческого потенциала уже на этапе обучения в вузе. Полученные результаты показывали иную картину. Возможно, с одной стороны, студенты, отдавая предпочтение познавательным мотивам, не рассматривают развитие потенциала своей личности как условие осуществления учебной деятельности и профессии в перспективе. С другой стороны, на проявление этого мотива оказывает влияние профиль обучения: студенты-будущие учителя математики и информатики считают, что творческий подход для обучения теоремам, формулам и алгоритмам не является актуальным. Вместе с тем, мотивы творческой самореализации способствуют развитию спо-

собностей и реализации нестандартного подхода к решению задач не только математического содержания, но и задач, стоящих перед педагогом в процессе профессиональной деятельности.

Таким образом, обучаясь в вузе, каждый студент удовлетворяет свои образовательные потребности, развивает свои интересы и реализовывает свои способности. В структуре учебной деятельности мотивация приобретает системообразующий характер, становясь личностной основой его учебных достижений. Результаты исследования показали, что отношение к учебной деятельности и ее результаты обусловлены теми или иными мотивами. Их динамика обусловлена годом обучения в вузе, профилем профессиональной подготовки, проявлением личной включенности и осознанности в процессе прохождения практики, личными предпочтениями в процессе обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2004. 280 с.
2. Ильин И.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
3. Рукавишников Е.Е. Изучение личности студента как условие его профессионального сопровождения на этапе обучения в вузе. Кисловодск; Москва: ТЭСЭРА, 2015. С. 183-187.

Особенности развития способности к целеполаганию у подростков

Пластинина Е.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: доктор псих. наук, профессор **Плугина М.И.**

Развитие современного общества сопровождается повышением требований к личности во всех сферах жизнедеятельности. В тех случаях, когда речь идет о рынке интеллектуального труда, мы видим, что в настоящее время на нем наиболее востребованы не просто технически грамотные, но гармонично развитые творческие личности, ясно представляющие свои потенциальные возможности, ресурсы и способы реализации выбранного жизненного пути, что в свою очередь ставит перед системой образования проблему совер-

шенствования воспитания, обучения и социализации обучающихся.

Одной из приоритетных целей школьного образования сегодня становится развитие у учащегося способности самостоятельно ставить перед собой цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, обеспечивающие его становление как субъекта образовательной деятельности. Иначе говоря, речь идет о способности обучающихся к целеполаганию.

Энциклопедия социологии дает следующую

щее определение цели: «цель – один из основных элементов поведения и сознательной деятельности индивида, характеризующий мысленное предвосхищение результата деятельности» [7].

Если цель – это предвосхищение результата, то целеполагание – это комплекс мероприятий по его достижению. Это своего рода формула решения поставленной задачи, «формирование цели как субъективно-идеального образа, желаемого (целеформирование) и воплощение ее в объективно-реальном результате деятельности (целереализация)» [7].

Целеполагание является центральным моментом в проектировании любой деятельности. От степени совершенства целеполагающей функции личности зависит ее успешность, надежность, продуктивность, конечный результат.

Следует понимать, что целеполагание – это сложный когнитивный навык, предъявляющий высокие требования к субъекту, разрешающему проблемные ситуации. Способность личности к самостоятельному целеполаганию нуждается в развитии, которое может быть успешно осуществлено в ходе образовательного процесса.

Развитие целеполагания особенно необходимо в подростковом возрасте, в пору осознанного и ответственного вступления человека в разностороннюю жизнь общества. Важно отметить, что систематическое психолого-педагогическое воздействие на школьника с целью формирования у него навыка целеполагания в подростковом возрасте будет и наиболее результативным, поскольку именно в этот период заметное развитие приобретают волевые черты характера – настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности.

Подросток в значительной степени становится субъектом своей учебной деятельности и своих волевых процессов, однако наряду с этим подростковый возраст характеризуется известной импульсивностью. В процессе организации совместной с подростками деятельности в школе педагогам часто приходится сталкиваться со случаями незавершен-

ного действия – не доводятся до реализации инициативы, как предложенные учителями, так и выдвинутые самими подростками, препятствия при этом могут возникнуть на любом из этапов целеполагания: целеобразования либо целереализации [3].

Освоение способа целеполагания является одной из важнейших задач подросткового возраста, требующей целенаправленного и систематического подхода к ее решению. С целью изучения проблемы нами были изучены особенности развития способности к целеполаганию у подростков.

Исследовательская работа проводилась на базе МКОУ СОШ №4 г. Михайловск Ставропольского края. В исследовании приняло участие 49 учащихся подросткового возраста: 25 мальчиков и 24 девочки в возрасте 13–14 лет. Уровень развития целеполагания у подростков был оценен при помощи следующих методик:

1) «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана. Посредством методики выявлялся ведущий мотив деятельности – стремление к успеху либо избегание неудачи. Предполагалось, что данная методика позволит косвенно оценить целеустремленность, настойчивость в достижении цели подростков как составной элемент целеполагания;

2) «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Данный опросник позволил нам выявить способы (копинг-стратегии) преодоления трудностей в различных сферах деятельности. Наиболее значимыми для настоящего исследования стали субшкалы 3 (самоконтроль), 4 (поиск социальной поддержки), 7 (планирование решения проблемы), 8 (положительная переоценка). Предполагалось, что применение данной методики позволит определить ведущую копинг-стратегию преодоления трудностей у подростков, выстроить иерархию стратегий поведения, а также оценить количественно уровень напряженности копинга по значимым для исследования субшкалам как показатель целенаправленности поведения, настойчивости в преодолении трудностей, владения навыками планирования деятельности и привлечения сторонних ресурсов для ее успешного осуществления;

3) «Способность к самоуправлению» Н.М. Лейсахова. Данная методика позволяет оценить способность подростка к самоуправлению в целом и уровень развития целеполагания в частности. Следует отметить, однако, что понятие целеполагания в этой методике

характеризует в совокупности с этапом ориентировки в ситуации лишь элемент целеобразования, тогда как элемент целереализации можно оценить по шкалам планирования, принятия решения, самоконтроля и коррекции.

В ходе констатирующего этапа исследования были получены следующие результаты:

1. Большая часть подростков (63%) мотивирована на успех в осознанной деятельности, что предполагает их готовность к постановке позитивных целей и сознательной активной деятельности по их достижению.

2. Высокая мотивация подростков на успех в 61% случаев сопровождается высокой напряженностью копинга по шкале планирования. Успешная деятельность невозможна без грамотного планирования, следовательно, повышение заинтересованности подрост-

зультат. В то же время следует отметить, что на пути к поставленной цели подросткам не хватает навыков самоконтроля, определенные трудности они испытывают в случае изменения обстоятельств, влияющих на ход действий по достижению поставленной цели.

Наименее развито у подростков планирование как построение в результате осознанных умственных действий субъекта самоуправления системы средств и последо-

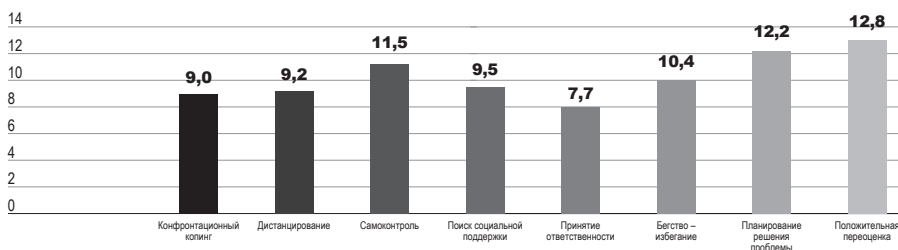


Рис. 1. Средние показатели уровня напряженности копинга у подростков на констатирующем этапе исследования.

ков в успешном завершении целенаправленных действий позволит рассчитывать на их заинтересованность в развитии навыка планирования.

3. При планировании действий по достижению поставленных целей значительная часть подростков испытывает трудности с подбором социальных ресурсов, необходимых для достижения поставленных целей, – они либо не видят их, либо не могут эффективно использовать. Недостаточно развито у подростков чувство ответственности за сложившуюся личную жизненную ситуацию и, как следствие, готовность к самостоятельным активным действиям по ее разрешению (рис. 1).

4. Способность к самоуправлению у подростков в целом и уровень развития целеполагания у них можно расценивать как средние.

В целом подростки способны к сознательной постановке цели, быстро переходят к действиям, представляют себе конечный ре-

зультат их применения для достижения заданной цели. Построение конкретного, пошагового плана достижения цели вызывает у них максимальные затруднения (рис. 2).

Следует отметить, что способность к целереализации (в частности, навык планирования) развита у подростков в меньшей степени, чем способность к целеобразованию и нуждается в коррекции.

5. Учитывая сензитивность подросткового возраста к развитию способности целеполагания и принимая во внимание полученные результаты диагностики, считаем необходимым проведение целенаправленной работы по ее развитию групповым методом (тренинг). В ходе тренинговой работы максимальное внимание следует уделить развитию у подростков способности к целереализации, а именно: развитию навыков пошагового планирования и коррекции действий по достижению цели под влиянием обстоятельств; принятию лич-

ной ответственности за складывающуюся жизненную ситуацию; повышению заинтересованности подростков в целеполагании как необходимым этапом на пути к достижению успеха.

Полагаем, что проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего изучения способности к целеполаганию у подростков. Важным для последующей работы в этом направлении считаем определение форм и методов целенаправленного психолого-педагогического воздействия на подростков с целью развития у них способности к целеполаганию. Наиболее перспективной в этом плане нам представляется систематическая тренинговая работа с подростками.

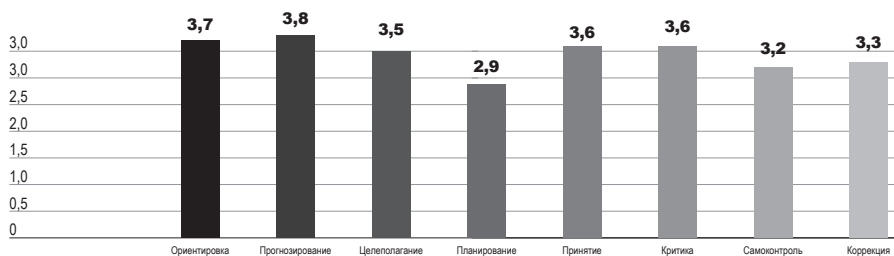


Рис. 2. Среднее значение уровня развития показателей самоуправления у подростков на констатирующем этапе исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб, Питер, 2008. 398 с.
2. Волков Б.С. Психология подростка: учебное пособие. М.: Академический проект: Гаудеамус, 2005. 208 с.
3. Жилинская А.В. Анализ трудностей целеполагания у старших подростков // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2010. №2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/2/Zhilinskaya.phtml.pdf> (дата обращения: 15.03.2015).
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
6. Сивова И.С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1999. 22 с.
7. Социология. URL: <http://www.sotsiologia.ru/tesaurus/214> (дата обращения: 27.09.2016).

Развитие основных психофизиологических функций, лежащих в основе познавательной деятельности дошкольников

Стебловская А.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: старший преподаватель **Кашурина Л.Ф.**

В течение развития ребенка базовые мозговые механизмы высших психических функций поэтапно проходят этапы морфологического функционального созревания. По мере взросления изменяется характер взаимодействия нервных центров, осуществляется избирательное вовлечение структур мозга. Основная часть морфологической базы голо-

вного мозга создается на этапе внутриутробного формирования. Развитие мозгового вещества идет с начального периода беременности. Критическими периодами для созревания мозгового субстрата можно считать 10-18 недель внутриутробного развития, когда наиболее интенсивно делятся нервные клетки, последние месяцы беременности и первые

месяцы после рождения. Каждые 60 секунд развития в нервной системе плода образуется 200 тысяч новых нервных узлов. Ко времени появления на свет их число равняется 100 миллиардам [2]. Каждый нервный узел способен организовать больше, чем 10000 нейронных связей. Именно эти нейронные связи являются основой для формирования головного мозга. Они появляются под действием любого вновь возникшего раздражителя и реакции ребенка на окружающую действительность. Период, когда наиболее энергично развиваются нейронные связи, – от появления на свет до достижения 3-х летнего возраста, это исключительный возраст. Обратной стороной повышенной чувствительности головного мозга становится его низкая сопротивляемость к психологическому давлению. У ребенка, попавшего под такое давление, активизируются области головного мозга, вызывающие чувство настороженности и беспокойства. Такие дети, взрослея, становятся резкими, раздражительными, у них снижается усидчивость [1].

Рост головы ребенка происходит быстрее остальных частей тела, а черепная коробка и мозг развиваются быстрее других частей головы. В течение 3-х лет с момента рождения, головной мозг вырастает до 80% номинального объема. В 6 лет головной мозг достигает уровня 100% и уже выполняет все свои функции. Но полное развитие клеточных структур больших полушарий заканчивается только к 10-12 годам жизни.

Развитие зрительного восприятия. Главной способностью мозга, на которой строится все последующее формирование интеллекта ребенка, является способность воспринимать сигнал извне, представлять его образ и фиксировать его. Основным информационным каналом, показывающим образ окружающего пространства, является зрительный. Орган зрения, а точнее, сетчатка глаза, является частью центральной нервной системы. Глаза – это обособленный «кусочек» головного мозга, с помощью которого он «касается» окружающего мира. Информация, которая улавливается зрительными рецепторами, сначала сочетается в разнообразных клетках и перерабатывается сетчаткой и только потом передается по зрительному нерву в мозг. Формирование зрения происходит в течение 6-7 лет жизни [2]. После рождения в сетчатке продолжается начатый внутриутробно процесс миграции фоточувствительных клеток и клеток пигментного эпителия, в

результате чего поверхность сетчатки приобретает строго зональный характер с различным типом реагирования на световые волны. На периферию оттесняются палочки, высокочувствительные к свету и отвечающие за ночное и периферийное зрение. К центру передвигаются колбочки – клетки, сверхчувствительные к цвету. Процесс пространственного перемещения палочек и колбочек продолжается у ребенка до 6-8 лет, но наиболее интенсивно он происходит в течение первых 16 недель жизни. В итоге колбочки максимально концентрируются в самом центре сетчатки – в области желтого пятна (макулы), места наибольшей остроты зрения [1]. Отображение множества различаемых зрительной системой цветов разного тона, насыщенности и яркости осуществляется благодаря нейронному механизму сетчатки, развитию из цветоопponentных («красно-зеленых», «синие-зеленых») и ахроматических (яркостных, темновых) биполярных клеток, которые шифруют цветовой сигнал и передают его в головной мозг. Установлено, что «синие-желтая» опponentная система созревает к 3-4 месяцам, а «красно-зеленая» – к 4-5 месяцам [2]. Зрительное восприятие предполагает помимо чисто зрительных механизмов участие в зрительно-моторной координации и зрительном внимании. О развитии зрительного восприятия внешних объектов новорожденным ребенком можно судить по глазным движениям (слежение и фиксация взора) [4]. Наведение глаз на объект и удержание его в поле зрения является проявлением зрительного внимания. Ребенок с первых дней жизни поворачивает глаза в направлении движущегося предмета, а с 5-6 дня следит за ним. Новорожденный ребенок может смотреть также и на неподвижный предмет, хотя воспринимает его не целиком, а в виде отдельных элементов. Способность видеть объект как недифференцированное целое развивается к 2-3 месяцам. После 2-3 месяцев становятся возможными запоминание зрительной информации, идентификация изображений и выработка эталонов. Во втором полугодии повышение разрешающей способ-

ности зрительной функции позволяет ребенку различать отдельные признаки предмета. Во время развития головного мозга возникают новые сложные алгоритмы распознавания предметов. Одним из наиболее важных является межсенсорное (кроссмодальное) взаимодействие в коре головного мозга [3]. При этом корковые нейроны, образуя многочисленные нейронные связи с различными сенсорными и неспецифическими системами, получают способность отвечать на различные сложные комбинации сигналов. Примером кроссмодального опознания может быть следующий: если ребенку 7-8 месяцев дать ощупать предмет без его осмотра, а потом дать на него посмотреть без ощупывания, то ребенок может опознать этот предмет. Возможность кроссмодального опознания появляется во втором полугодии жизни.

Таким образом, развитие зрительного восприятия на 1 году жизни проходит путь от простых установочных глазодвигательных реакций до анализа и распознавания предмета. Это помогает формировать когнитивную активность ребенка. В 3-4 года тесное взаимодействие визуального и тактильного восприятия (ощупывание предмета) сохраняется. К 5-6 годам эти компоненты в опознании образа приобретают организованный и систематичный характер. Удельный вес тактильного компонента снижается. Дети проявляют возрастающую способность обнаруживать модификацию вида, например в игре «Найди различия» [4].

В дошкольном возрасте идут наибольшие изменения движений глаз. Ребенок 3-4 лет при рассматривании предмета совершает немногочисленные движения глазами внутри фигуры. Процент определения сложных объектов при таком способе опознания равен 50. К 4-5 годам число совершаемых движений глазами внутри очертаний предмета увеличивается, а продолжительность отдельных остановок уменьшается, движения глаз имитируют изменения объекта. В возрасте первоклассника, знакомясь с новым объектом, ребенок наблюдает весь контур фигуры и как бы моделирует ее форму. Это позволяет по-

высить вероятность узнавания до 100%. Связывая в своем сознании характеристики рассматриваемого предмета, ребенок создает его перцептивный образ. При дальнейшем восприятии объекта ребенок сопоставляет с ним этот образ. Опознание совершается на основе наиболее информативных признаков, поэтому общее число движений глаз уменьшается, наибольшую значимость несут микродвижения глаз. Полагают, что они производят считывание информации со следа на сетчатке. Благодаря этим движениям обеспечивается возможность для перемещения внимания в пространстве отдельных признаков [1]. Совершенствование организации зрительного восприятия позволяет дошкольнику создавать эталоны все более сложных объектов материального мира. Но несмотря на сравнительно высокий уровень системы восприятия, она является еще несформированной вследствие неполной специализации полушарий, которая заканчивается после детского возраста. Ребенок 7-8 лет может плохо опознавать буквы и цифры, а подросток до 15 лет все еще не обладает способностью опознавания образа с вычленением из него наиболее значимого признака. Лишь в оставшейся части детства происходит специализация полушарий по зрелому типу: правое отвечает за анализ стимулов и их запечатление, а левое – за классификацию опознания [1].

Также важное биологическое значение имеет эмоциональная активация, которая способствует развитию когнитивных функций. Первые эмоции новорожденного ребенка – это крик, он носит сигнальный характер для удовлетворения возникших потребностей. Уже на 2-3 неделе начинают появляться положительные эмоции: сначала вытягивание губ при звуке материнского голоса и ее прикосновениях, а потом с 4-6 недели – отчетливая улыбка. С 12-ой недели – смех, радостное оживление с размахистыми движениями рук и ног. По мере того, как центральная нервная система ребенка дифференцируется, примитивная реакция – крик, должна убывать. Если эта негативная реакция сохраняется надолго, то в последующие месяцы преобладает негативный эмоциональный фон. Вместе с тем получение положительных эмоций облегчает восприятие, сосредотачивая внимание на новых объектах, удлинняя время общения с ними. Роль эмоциональной активности очень важна в 3-5 лет, когда восприятие ребенка отличается значительной незрелостью. Именно эмоциональная активация помогает анализировать сложные изобра-

жения и абстрактные объекты. Этот возраст является пиком развития эмоций (застенчивость, удивление), появления периода «первого упрямства». Возбуждение происходит от малейшего повода, ребенок не может управлять своими эмоциями, истерики могут доходить до аффективных припадков [2].

Обучение в школе – новый этап в жизни ребенка в эмоциональном плане. Чувства становятся содержательнее и богаче. Но к 9-11 годам уравниваются. Затем следует период полового созревания – на деятельность мозга значительно влияют эндокринные изменения. Это вызывает эмоциональную неуравновешенность и снижение работоспособности [1]. Развитие механизмов внимания. Внимание и его развитие неразрывно взаимодействуют с алгоритмами восприятия. Оно позволяет замечать наиболее усложненные детали предметов и создает возможность для их глубокого анализа. До 2-3 месяцев внимание представляет собой наведение глаз на движущийся объект и слежение за ним. Затем ребенка интересуют неподвижные предметы – фиксируются эталоны объектов и запоминаются на основе дифференцированного восприятия. Привлечение внимания к объекту сопровождается двигательной реакцией тела и эмоциональным всплеском. С полугодовального возраста появляется произвольное направленное внимание (ребенок ждет появления предмета, исчезнувшего из поля зрения). Новизна в качестве главного возбудителя внимания особенно ярко проявляется в возрасте 4-5 лет. В этот период быстро нарастает объем внимания, при поражении ребенка новизной объекта идет «открытие сенсорных входов» – остановка взгляда и слегка открытый рот, замедление сердцебиения. Включается в работу эмоциональная составляющая и чувство удовольствия, которые служат мощным фактором развития психической активности. В возрасте 6 лет для обеспечения внимания включаются зрелые корковые механизмы. Внимание теперь направлено не только на внешне привлекательные объекты, но и на абстрактные характеристики объектов. Для этого возраста характерна неустойчивость внимания, концентрация которой возрастает к 9-10 годам (происходит избирательное влияние на области коры, эффективней решаются задачи). В подростковом возрасте хорошо контролируется процесс внимания, особенно на той деятельности, которая рассматривается как наиболее важная. Тем не менее,

в этом возрасте часты эпизоды утомления, внимание рассеивается или даже полностью пропадает [4].

Развитие функции речи. Речь формируется за счет внимания, восприятия, двигательной и эмоциональной сферы жизни. Она включает в себя движение и звук. Начальная звуковая реакция – крик – призыв к удовлетворению базовых потребностей, сигнал о состоянии дискомфорта. Но уже в первые недели жизни ребенок не только издает звуковой сигнал, но и реагирует на голос матери, двигаясь в ритме ее голоса. Живой разговор, по мнению исследователей, очень эффективен для тренировки движений ребенка [2].

С первой недели жизни ребенок начинает не только подражать голосу взрослого, но и слушать звуки, которые воспроизвел сам, и повторять их (гуление). Так развивается речевая артикуляция и прорабатывается связь слуховых, тактильных и двигательных ощущений. Расцвет гуления приходится на 4-6 месяцы, позже оно переходит в лепет, можно различить отдельные слоги. В 5-6 месяцев ребенок начинает понимать отдельные слова, которые слышит от взрослых, это выражается в поворотах головки и протягивании ручек. В 9 месяцев ребенок уже понимает запреты. К году у ребенка начинает формироваться речь. Его словарный запас может насчитывать 10-15 слов. В 1,5 года речь ребенка начинает отражать соответствие между людьми, людьми и предметами, а словарный запас насчитывает 100 слов, а в 2 года – 300. Недостаточное общение с ребенком в возрасте от 6 месяцев до 3-х лет может привести к задержке речевого развития [4].

Процесс формирования фраз начинается с 1,5-2 лет. К 3 годам большая часть детей уже может построить односоставные предложения без предлогов. В 4-5 лет ребенок подбирает к объектам и явлениям более точные слова, много разговаривает. Допустимо в этом возрасте перестановка звуков, неверное произношение длинных слов. Звукопроизношение идет с пропуском или заменой свистящих звуков [с], [з] (цапля – апля – фалля), шипящих звуков [ш], [ж] (шоколад – соколад),

пропуском или заменой [л] и [р] (рыба – лыба, рынок – ынок). К 5 годам ребенок уже имеет в своем словарном запасе 2500-3000 слов, мо-

жет использовать в беседе сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Начальный этап чтения – воспроизведение звукового облика слова, слогослияние и установление ассоциации между звуком и буквой [5].

Общение с окружающими с самого рождения ребенка является основной формой его жизнедеятельности. Формирование его психической деятельности ограничено общением со взрослыми, способы которого меняются, но остаются движущей силой его развития [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2014.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Психология развития человека. М., 2015.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2014.
4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под. ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб., 2013.
5. Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России: Монография в 2 ч. / отв. ред. А.Г. Гогоберидзе. СПб., 2010.

Влияние стиля семейного воспитания на психоэмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста

Царукян И.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. псих. наук, профессор **Медведева Н.И.**

Общество в России характеризуется динамичностью, которая находит свое отражение во всех сферах общественной жизни. Коснулось это и образовательной системы Российской Федерации.

В условиях нового государственного стандарта было оказано большое влияние на систему образования с целью определения содержания и организации развивающей среды обучающихся учреждений [6, с. 4].

ФГОС является основным документом современной образовательной системы, устанавливающим основные нормы и принципы функционирования учреждений образования.

В современных условиях нового стандарта большое внимание уделяется семье. Семья – это главный, наиболее значимый институт для развития личности ребенка, первая ячейка общества воспитательного характера в жизни каждого человека. Именно она формирует нравственные качества личности, систему правил, паттернов.

Семья способна разрушить либо создать личность, укрепить или подорвать психическое здоровье человека [4, с. 17].

В современной психолого-педагогической литературе понятие «семейные взаимоотношения» определяется как характер взаимоотношений родителей, направленный на достижение поставленной цели воспитания и не противоречащий общепринятым нормам поведения в обществе.

Проблема детско-родительских отношений многогранна и сложна. При такой длительной истории исследования в ней постоянно раскрывают новые аспекты, отражающие тенденции и направленность современного общества.

Одни родители нередко придерживаются тактики «невмешательства», оставляя ребенку возможность самостоятельности. Другие родители, напротив, чрезмерно рьяно участвуют в процессе воспитания, при этом следует отметить, что выделяют родителей, которые требуют строгого и неукоснительного выполнения условий и тех, кто занимается «попустительством» – закрывает глаза на провинности детей, сознательно нарушая общепринятые правила и нормы [1, с. 32].

На сегодняшний день данная проблема

актуальна по той причине, что вне семьи невозможно полноценное развитие личности ребенка.

В работах отечественных и зарубежных специалистов рассматривается многообразие типов семейного воспитания. Проанализировав достаточное количество исследований в отечественной и зарубежной литературе, мы не нашли единой классификации.

Наиболее известными исследователями в этой области являются А. Адлер, Д.М. Болдуин, Д. Баумрид, Д. Элдер, А.Л. Венгер, А.И. Захаров, Е.Т. Столин, В.В. Столин, В.С. Мухина и др. [7, с. 33].

На основе анализа специализированной литературы было установлено, что основные общепризнанные классификации стилей общения основаны на факторе контроля родителей, взаимодействия в системе детско-родительских отношений и особенностей его проявления.

А.Л. Венгер дал определение самому понятию «стиль воспитания» – это система взаимоотношений, характеризующая степень контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком, характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых, количеством запретов [цит. по 3, с. 16].

Но стоит отметить, что специалисты при изучении особенностей в различных семьях выявили взаимосвязь между формированием личности ребенка и стилем семейного общения, взаимодействия в семье.

Основываясь на данном тезисе, было инициировано исследование практического характера с целью изучения особенностей взаимосвязи стилей семейного воспитания и психоэмоционального состояния воспитанников, в частности проявления уровня агрессии, тревожности и страхов [2, с. 55].

На базе МКДОУ детский сад №22 «Улыбка» нами было проведено обследование семей старших дошкольников в рамках утвержденного плана Управления Образования г. Минеральные Воды и Минераловодского района «Психологическая помощь семьям воспитанников ДОУ».

В обследовании участвовало 60 семей воспитанников (от 5 до 7 лет), из них 60 человек – родители (матери) и 60 – дети. Общая численность испытуемых – 120 человек.

Мы предположили, что стиль семейного воспитания оказывает непосредственное влияние на уровень психоэмоционального развития воспитанников, в частности на уро-

вень тревожности, агрессии и страха. Авторитарный, либеральный и индифферентный стиль характерен для детей с нестабильным психоэмоциональным состоянием. Авторитетный стиль характеризует воспитанников со стабильным психоэмоциональным состоянием.

Целью проводимого исследования было определение взаимосвязи внутрисемейных отношений, в частности влияние стиля семейного воспитания на развитие психоэмоционального и волевого аспекта воспитанников.

Задачами практического исследования были:

Определение взаимопонимания между воспитанниками и родителями.

Выявление основных проблем внутрисемейного характера.

Определение стиля семейного воспитания.

Изучение специфики взаимосвязи между стилем семейного воспитания и уровнем развития психоэмоционального и волевого аспекта воспитанников.

Исследование было проведено в 3 основных этапа.

1 этап. Работа с родителями воспитанников.

1.1. Проведение беседы с матерями воспитанников с целью определения направленности взаимоотношений, в которой главными вопросами являлись:

- выявление проблем в процессе семейного воспитания дошкольников;
- изучение уровня взаимопонимания и взаимодействия в семье (совместная деятельность, досуг);
- определение стиля семейного воспитания.

1.2. Выявление стиля семейных взаимоотношений с помощью опросника ABC «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстица. Предназначен для анализа семейного воспитания и причин его нарушения.

1.3. Выявление стиля семейного воспитания с помощью теста «Стратегии семейного воспитания» С. Степанова.

2 этап. Работа с воспитанниками ДОУ.

2.1. Определение уровня агрессии с помощью опросника Басса-Дарки;

2.2. Определение уровня тревожности с помощью теста Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена;

2.3. Определение уровня страхов по методике А.И. Захарова;

2.4. Определение уровня психоэмоционального состояния воспитанников по методике Зинкевич-Евстегнеевой «Волшебная страна чувств» [4, с. 87, 196, 208]

3 этап. Обработка полученных результатов, подведение итогов и оформление выводов. Выявление взаимосвязи между стилем и спецификой семейного воспитания и уровнем психоэмоционального развития воспитанников.

В ходе проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

- По итогам беседы было выявлено, что у 100% родителей было определено наличие объективных проблем в формировании внутрисемейных детско-родительских отношений, при этом 75% (45 чел.) родителей из общего числа указали на отсутствие должного взаимодействия и взаимопонимания в связи с отсутствием свободного времени (наличие других младших детей, особенности и график работы);
- Интересным оказался выявленный факт, что 75% родителей указало на отсутствие взаимодействия, которое проявляется лишь во время основных режимных моментов (сна, приема пищи, просмотра телевизора). И лишь у 25% (15 чел.) была выявлена тесная взаимосвязь, которая

проявляется в совместных досугах, путешествиях;

- Анализ результатов теста («Стратегии семейного воспитания») С. Степанова позволил выявить специфику стилей семейного воспитания. У 50% родителей был определен авторитарный стиль воспитания, у 30% – либеральный и по 10% – авторитетный и индифферентный;
- Опросник ABC «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстица позволил выделить специфику семейных взаимоотношений каждой семьи для коррекционной работы в рамках семейного консультирования.

5. При выявлении уровня тревожности, агрессии, страха и особенностей психоэмоционального состояния воспитанников у 75% (45 чел.) был выявлен повышенный уровень указанных личностных характеристик. И только у 25% воспитанников было выявлено стабильное психоэмоциональное состояние, в рамках установленной нормы;

6. Была выявлена взаимосвязь между стилем семейного воспитания и уровнем психоэмоционального развития воспитанников; у воспитанников в семьях, которых стиль воспитания характеризуется как индифферентный и авторитарный показатели по таким критериям как уровень страха, агрессии, тревожности значительно выше нормы и характеризуют их как эмоционально-нестабильных детей. Наоборот дело обстоит с авторитетным и либеральным стилем семейного воспитания – показатели у воспитанников данной группы находятся в пределах нормы, а дети характеризуются как эмоционально-стабильные.

Проведенное исследование имеет практическое значение для научного обоснования инновационных методов работы в системе семейного консультирования, более эффективных методов взаимодействия в системе детско-родительских отношений в семьях и образовательных учреждениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 2003. 272 с.
2. Зайцев Д.В. Социокультурный анализ современных семей разных типов: сравнительный анализ / Д.В. Зайцев, О.В. Зайцева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2005. №4. С. 55.
3. Кузьмишина Т.Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т.Л. Кузьмишина, Е.С. Амелина, А.А. Пермякова, Е.А. Хохлова // Современная зарубежная психология. 2014. №1. С. 16-25.
4. Мухина В.С. Психология дошкольника. М. Просвещение, 2007. 296 с.
5. Общение детей в детской саду и семье / под. ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. М.: Педагогика, 2000. 386 с.
6. Седова Л.Н. Теория и методика воспитания: Конспект лекций / Л.Н. Седова, Н.П. Толстоулицких. М.: Высшее образование, 2006. С. 4.
7. Спирева Е.Н. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителя / Е.Н. Спирева, А.Г. Лидерс // Семейная психология и семейная терапия. 2001. №4. С. 32–34.

Невроз и депрессия – хронобиологическое тождество?

Анисиимова И.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. биол. н. **Сейфулина Г.В.**

По данным эпидемиологического исследования NHANES III, частота выявления депрессий у мужчин составляет 5,7%, а у женщин – 11,7%. В ходе российского исследования КОМПАС установлено, что симптомы депрессии отмечаются у 45,9% пациентов поликлиник, больниц, научно-исследовательских центров терапевтического, кардиологического и неврологического профиля. Результаты клинических исследований показали, что депрессия является чрезвычайно распространенным коморбидным состоянием при гипертонической болезни, сердечной недостаточности и других состояниях.

Симптомы депрессии выражаются в снижении физической активности, эмоциональных проявлений, что значительно снижает качество жизни пациентов.

Тревожные расстройства (ТР), согласно Международной квалификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), представлены довольно широким спектром психических нарушений, в структуре которых преобладают симптомы невротических расстройств. Деление ТР на тревожно-фобические расстройства и другие тревожные расстройства весьма условное, поскольку в структуре психопатологического образования при данных состояниях могут наблюдаться симптомы, одновременно характерные для обеих форм, формируя сложный симптомокомплекс. Тревога, являясь стержнем ТР, проявляется не только эмоциями страха или тревоги, ее сопровождают и соматические эквиваленты, выражаясь в ощущении мышечного напряжения, общего телесного дискомфорта, головных болях. Для ТР характерны и признаки вегетативной дисфункции – гипергидроз, сухость во рту, ощущение озноба, тахикардия, одышка. Ю.Л. Нуллер и И.Н. Михайленко в своей монографии «Аффективные психозы», исследуя тревожно-депрессивные расстройства, выделяют состоя-

ние, обозначенное ими как «психоз тревоги», где тревога определяется как комплекс нервных, соматических и психических изменений, возникающих по эндогенному механизму, не подчиняясь принципу психогенной провокации,

В последние десятилетия отмечается повышенное внимание к изучению ритмической организации процессов в живой материи и, в частности, в организме человека, как в условиях нормы, так и патологии. Интерес к проблемам биоритмологии вполне обоснован. Хронобиологические закономерности прослеживаются как на уровне отдельной клетки и ее компонентов, так и целостного организма, популяций, сложных экологических систем и т.д. Не вызывает сомнения тот факт, что наличие определенной ритмики биофизических, биохимических и физиологических процессов эндогенной природы является общепсихобиологическим законом [4, 6].

Невроз и депрессию с хронобиологическими позициями объединяет ряд общих черт. В обоих случаях приходится иметь дело с нарушениями циркадианного периодизма, которые зависят от вовлечения в патологические процессы одних и тех же ритмоорганизующих структур головного мозга. К дизритмии порой ведут схожие причины (действие аналогичного стрессогенного фактора) [1]. Констатация указанных моментов сближает ритмологический подход с мнением некоторых психиатров, полагающих, что между двумя формами психопатологии существует тесная взаимосвязь и возможен переход невроза в экзогенный вариант тревожной депрессии.

В чем же тогда состоят хронобиологические истоки различий столь родственных видов психических расстройств?

Невроз и депрессию при всем внешнем сходстве сопутствующих им дизритмических проявлений существенно отличают масшта-

бы и устойчивость поломки циркадианных ритмов. Для трансформации невротической тревоги в тревожную форму депрессии требуется более частое либо более длительное предъявление того же стрессора, а значит переход от нестабильного к более устойчивому нарушению колебательных процессов.

В подобной ситуации закрепление дизритмии в качестве патогенного звена нового заболевания – экзогенной депрессии – обязательно происходит за счет глобальной реорганизации нейродиагностических систем, которые участвуют в управлении деятельностью эмоциональных и ритмоорганизующих мозговых структур. При этом клиническую картину патологии в каждом конкретном случае могут определять сбой в функциональном состоянии самых разных нейробиохимических механизмов и самые различные сдвиги в межмедиаторном балансе. Первично возникнув под влиянием экзогенных или эндогенных причин, нарушения нейромедиации при депрессии, в отличие от невроза, становятся ведущим патогенетическим элементом болезни, поддерживая и стационарируя начальный хронобиологический дефект.

При неврозе и при депрессии нарушения ритмостазы носят периодический, волнообразный характер. Для невротиков это принимает форму спонтанных, но чаще индуцированных переходов от состояния тревожной дизритмии к нормальному статусу, для больных депрессией – имеет вид жестко фиксированного паталогического биоритма. Проявлением такой стационарности служат флюктуации настроения в течение суток, фазная структура самого маниакально-депрессивного психоза, регулярные колебания аффекта на протяжении месячного цикла и сезонов года.

Вклад одних и тех же осцилляторных образований мозга в развитии нозологически разных видов психопатологии также, вероятно, может быть неодинаков. Это касается роли полосатого тела. Обладая четко выраженными синхронизирующими свойствами, ядро способно ослаблять и предупреждать умеренно выраженную невротическую дизритмию. Однако в случае чрезмерного усиления этих же синхронизирующих влияний развивается ги-

персинхронизация, которая грозит продепрессивными сдвигами в поведении и ответствен за генез заторможенной формы депрессии.

Возникает естественный вопрос: при явном сходстве хронобиологических нарушений, а порой и тождестве провоцирующих, чаще психогенных факторов, почему далеко не всегда невротический статус трансформируется в депрессию? Как очевидно, для становления типичной для нее грубой и устойчивой поломки биологических ритмов дополнительно необходимы предрасполагающие условия и, в первую очередь, генетические предпосылки слабости в работе центральных аппаратов управления ритмикой.

С этой точки зрения «узких мест», определяющих более легкое стационарирование хронобиологического дефекта при депрессии, может быть довольно много. К ним надо отнести врожденный недостаток ведущего ритмоводителя – склонность супрахиазматического ядра легко дестабилизировать свою деятельность под влиянием даже слабого раздражителя, гормональную неполноценность эпифиза, врожденные или приобретенные дефекты в работе гиппокампа. Очень важным моментом является несостоятельность нейромедиаторных механизмов, в первую очередь в моноаминергическом и ГАМК-ергическом звеньях, которая создает предрасполагающие условия для нарушения хронотопной активности управляемых ими мозговых образований [2, 3, 5].

Таким образом с хронобиологических позиций депрессия представляется комплексным дефектом околосуточного периодизма. Патогенетическим фактором заболевания может служить временное рассогласование циркадианных ритмов более лабильных психических процессов по отношению к более инертным ритмам вегетативных и эндокринных функций. Важной причиной такого рода внутреннего десинхрониза надо признать слабость в работе ведущего пейсмекера циркадианных колебаний – супрахиазматических ядер. Посредством морфофункциональных связей с образованиями головного мозга, ответственными за эмоционально-мотивационное реагирование, моторику, циклы покой – активность, вегетативные и эндокринные показатели, а также за счет тесного взаимодействия с мозговой железой эпифизом они подчиняют циркадианным сигналам все физиологические функции. Становлению СХЯ в качестве единого ритморганизующего механизма способствуют заложенные в них нейрональные сети и серия недавно открытых часовых генов. Нейромедиаторные

нарушения и отклонения в генетических мутациях, которые дезорганизуют отношения СХЯ как с соседними мозговыми структурами, так и циркадианными осцилляторами периферических тканей, служат факторами дизритмии. Патологическая перестройка циркадианной ритмики среди прочего определяет происхождение депрессивных расстройств. Антидепрессанты различных фармакологических групп за счет своей способности вмешиваться в церебральные нейромедиаторные процессы и нормализовать функции часовых генов могут повышать устойчивость в работе СХЯ. Это в зна-

65 стр.

СЕКЦИЯ «БИОЛОГИЯ»



чительной степени обуславливает ритмостатизирующие свойства веществ, которые, по-видимому, во многом являются составным элементом их специфического антидепрессивного действия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаджанян Н.А. Стресс и теория адаптации: монография. М.: Изд-во Оренбургский государственный университет, 2005. 190 с.
2. Агаджанян Н.А., Марачев А.Г., Бобков Г.А. Экологическая физиология человека // М.: Изд. «КРУК». 1998. 416 с.
3. Агаджанян Н.А., Чижов А.Я. Болезни цивилизации. Глобалистика: Энциклопедия // под ред. И.И. Мазур, А.Н. Чумакова; Центр научных и прикладных программ «Диалог». М.: 2003. 92-95.
4. Агулова Л.П. Хронобиология Учебное пособие. Томск: Томский государственный университет, 2013. 260 с.
5. Барсукова Л.П., Котляровская Е.С., Марьяновская Г.Я. К вопросу об энергетическом гомеостазе организма при развитии различных адаптационных реакций // Гомеостатика живых и технических систем. Иркутск, 1987. С. 49-50.
6. Бауэр Э. Теоретическая биология. М.; Л., 1935. 208 с.
7. Дильман В.М. Большие биологические часы. М.: Знание, 1981. 98 с.
8. Комаров О.М., Рапопорт С.И. Хронобиология и хрономедицина. М.: Триада-Х, 2007. 488 с.

Экологические проблемы озера Тамбукан

Арутюнян А.К.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: старший преподаватель кафедры естественных дисциплин **Кравченко Н.Н.**

В конце XIX столетия грязелечение на курортах только начинало свою историю. Не было и проблем с запасами грязи в озере Тамбукан, об этом просто не беспокоились, запасы грязи казались неисчерпаемыми, а озеро – вечным. Но беда пришла неожиданно, а с нею возникли и проблемы.

Чтобы понять, с какими проблемами связана эксплуатация озера, необходимо выяснить состав грязи, ее лечебные свойства.

По классификации сульфидные иловые грязи – это донные отложения преимущественно соленых водоемов, бедные органическими веществами и обогащенные сульфидами железа и водорастворимыми солями. По своим тепловым свойствам они существенно уступают торфяным и сапропелевым грязям, но по содержанию сульфидов железа и водорастворимых солей значительно их превосходят. Очень важной особенностью иловых грязей является содержание в них различных газов: сероводорода (до 200 мг/1000 г), метана, углекислоты, аммиака. Из числа органических ве-

ществ, обладающих важными антимикробными свойствами, следует выделить различные кислоты (муравьиную, уксусную, гуминовую), пигменты, пенициллиноподобные вещества, они продуцируются различными бактериями, плесневыми грибами.

В результате деятельности микробов в грязи образуется так называемый «летучий комплекс» – сероводород, летучие аминные основания, производные аммиака, который обладает наибольшей способностью проникать через неповрежденную кожу. В лечебной грязи озера обнаружены биологически активные вещества типа женских половых гормонов (фолликулин, синестрол), антибиотиков, биогенных стимуляторов, микроэлементы.

В основе физиологического действия иловой сульфидной грязи озера Тамбукан лежит целый комплекс воздействия на организм – температурного, механического и химического факторов.

Действие температурного фактора пеллоидов заключается в обеспечении длительно-

го сохранения тепла, постепенной отдачи его, а также очень глубокого проникновения в ткани, благодаря высокой теплоемкости и низкой теплопроводности грязи.

Механический фактор лечебной иловой грязи заключается в возникновении электрических потенциалов, в результате трения между кожей и грязью. Такие аппликации воздействуют на нервно-эндокринные, нервно-сосудистые механизмы, обладая трофическим эффектом.

Химический же фактор лечебной грязи озера заключается в проникновении в кожу большого химических компонентов, в данном случае сульфидов и других органических веществ, при этом тепловому, механическому, электрическому, радиоактивному факторам отводится вспомогательная роль.

Клинические и экспериментальные работы в области грязелечения доказали, что липидные комплексы и другие биологически активные вещества обладают повышенной проникающей способностью, запуская клеточные реакции по типу асептического воспаления. Пелоиды, обладая антиоксидантными свойствами, оказывают обезболивающий и противовоспалительный эффекты, принимая участие в микроциркуляции, усиливая периферическое кровообращение, способствуя более интенсивному движению эритроцитов, переносу и отдаче кислорода, улучшению обмена веществ. Под влиянием грязевых процедур улучшается венозное кровообращение, меняются сократительная способность миокарда и периферическое сопротивление [2].

Изучая материалы конференции, посвященные 200-летию КМВ, мы выявили, что од-

ной из экологических проблем озера Большой Тамбукан, является опреснение рапы. Данная проблема уходит корнями в 1932 год, когда по предложению Я.В. Лангвагена, из реки Этоки в озеро по водопроводу была пущена вода для восстановления естественного режима, так как озеро Тамбукан часто пересыхало. Изучением водно-солевого баланса озера и оценкой запасов залежей иловой грязи занимался с 1949 года В.Л. Августинский. С 1965-1968 гг. этим вопросом занимались сотрудники МГУ, совместно с ПГБИ С.С. Кравцов, В.М. Перелетов, В.Н. Сурков. Уже тогда исследователями было обнаружено нарастающее увеличение объема воды в Большом Тамбукане. В настоящее время ситуацию на озере можно назвать критической, так как минерализация грязи снизилась до 23-27 г/дм³ при норме 50-60 г/дм³. Уровень воды в озере поднялся до 5 м относительно условного нуля. Ряд специалистов: Е.Г. Потапов, В.В. Юрьев, А.Е. Гаранин считают, что рост уровня воды происходит скачкообразно, сменяясь относительной стабилизацией. По данным упомянутых специалистов за последние 20 лет площадь зеркала озера расширилась на 11%, объем воды вырос в 2,5 раза. Так как рапа постепенно распресняется, то происходят существенные изменения в составе гидробионтов водоема. При изучении озера Р.Е. Муравлевой было сделано заключение, что в водоеме стали активно развиваться пресноводные виды. Галофильный микробиологический биоценоз заменяется на пресноводный. В связи с этим уменьшается количество сульфатредуцирующих бактерий, которые продуцируют сероводород. Сероводородный запас водоема сменяется меркаптановым (сернистые аналоги спиртов общей формулой RSH).

Грязь озера Тамбукан относится к материковым грязям, так же как и грязи Мертвого моря Израиля (Иордан). Источником питания озера, кроме подземных вод, являются атмосферные осадки, поэтому на опреснение рапы влияют и они. Рассмотрим динамику водно-солевого баланса в озере Б. Тамбукан.

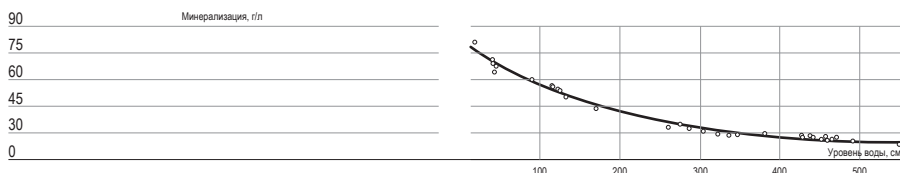


Рис. 1. Динамика водно-солевого баланса в озере «Большой Тамбукан».

Из представленного графика ясно видно, что минерализация грязи снизилась с 75-77г/л до 23-27г/л.

Динамика изменения различных показателей озера Большой Тамбукан за последние 35 лет представлена в таблице 1.

Таблица 1

Показатели состояния озера (годы)	Площадь зеркала водной поверхности (га)	Объем водной массы, (млн м³)	Средняя глубина (м)	Среднегодовое значение минерализации (г/л)
1973	143,0	0,57	0,40	78
1978	170,1	2,26	1,33	50
1984	177,0	3,03	1,71	43
1989	193,7	6,26	3,23	29
2014	214,0	9,80	4,58	28
2015	216,2	10,77	4,98	27

Распределение рапы водоема может привести к изменению качества, как следствие, ухудшению лечебных свойств иловой сульфидной грязи [1; 3].

Вторая экологическая проблема озера связана с прохождением трасы М-29 «Кавказ» вдоль водоема.

Участок автомагистрали «Кавказ» расположен на территории Минераловодского и Предгорного районов Ставропольского края, городов Минеральные воды, Пятигорск и Железноводск, относящихся к региону Кавказских Минеральных Вод и Зольского района Кабардино-Балкарской Республики. Протяженность рассматриваемого участка – 27,8 км. Интенсивность движения автотранспорта по указанному участку дороги в дневное время составляет от 7 до 30 тысяч автомобилей в сутки. Автомагистраль «Кавказ» проходит по водоохранной зоне озера Тамбукан, на одном из участков дороги она подтопляется при подъеме уровня воды в водоеме. Поэтому постоянно проводимые дорожно-строительные ра-

боты в прибрежной зоне озера, вырубка лесов для расширения дороги, вредные выбросы от автотранспорта, которые попадают в озеро, могут непредсказуемо изменить тонкий экологический баланс озера и в итоге привести к исчезновению уникального памятника природы – Тамбуканского месторождения лечебных грязей.

Таким образом, в первую очередь нужно осуществить полноценный мониторинг озера. Требуется обязательное изучение газового режима (определение содержания O_2 , H_2S , CH_4 , CO_2), содержания тяжелых металлов во всех средах [4].

Следует сделать акцент на расширении программы наблюдений за атмосферными осадками, поверхностными и грунтовыми водами с использованием стабильных изотопов водорода, кислорода, серы и углерода с целью получения прецизионных и репрезентативных данных для уточнения современных составляющих водного и солевого баланса озера Тамбукан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Будрик В.М. Материалы по изучению Тамбуканского озера. Пятигорск, 1926. Вып. 1. С. 131-132.
- Пантелеев И.Л., Сурков В.Н. Минеральные источники и лечебная грязь района Кавказских минеральных вод. Пятигорск, Государственный научно-исследовательский бальнеологический институт на Кавказских Минеральных водах, 1960. 153 с.
- Рощина Т.К., Ушаков В.Г. Влияние опреснения Тамбуканского озера на минерализацию лечебной грязи / Материалы науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию ГНИИК. Пятигорск, 1999. С. 49-51.
- Салов Г.В. Динамика атмосферных осадков в районе озера Большой Тамбукан. «Лиманчик. Экологические проблемы. Взгляд в будущее». Материалы научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2004. С. 128-130.

Социологическое исследование потребителей Ставропольского края по использованию косметических трихологических средств

Детярченко А.А., Корнеёва В.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научные руководители: канд. пед. наук, ст. преподаватель **Черницова М.А.**,
ассистент **Алексанян А.А.**

Парфюмерно-косметическая продукция (ПКП) помогает решать целый ряд проблем внешнего вида, здоровья, способствует налаживанию коммуникаций в социуме. Для потребителей она представляет определенную ценность, что обуславливает ее повышенный спрос. За последние годы основные секторы фармацевтического рынка (ФР) демонстрируют устойчивый рост, в частности коммерческий сектор ПКП за 2007–2008 гг. в руб. увеличился на 32% [4, 8].

Рынок парфюмерии и косметики считается одним из самых быстрорастущих в мире. Самая большая доля в объеме продаж косметических средств как во всем мире, так и в России приходится на средства по уходу за волосами. На втором месте – декоративная косметика. Далее в России по продажам лидируют: гигиенические средства для полости рта, парфюмерия, средства для душа [7].

Заболевания волос и кожи головы с трудом поддаются лечению и восстановлению, поэтому специалисты очень внимательно следят за появлением новых разработок на фармацевтическом рынке. Активный интерес вызывают также исследования, касающиеся причин возникновения трихологических проблем, в частности, оксидативного стресса и психосоциальных факторов.

Трихология – наука о волосах на покрове кожи головы. К сожалению, такие проблемы, как полная или частичная алопеция, а также раннее изменение цвета волос, потеря естественной структуры, повышенная ломкость и так далее становятся все более частыми [3].

Трихология развивается все более активно, поскольку за помощью специалистов все чаще обращаются не только женщины, но и мужчины. Кроме того, специалисты предпо-

лагают, что в дальнейшем востребованность подобных услуг будет только расти, ведь проблемы с радиационным фоном, бесконтрольный прием некоторых лекарств, постоянные стрессы, гормональный дисбаланс и так далее ведут только к увеличению количества людей, испытывающих проблемы с волосами [1, 2].

Трихология – быстро развивающееся научное направление, использующее все возможности современной науки для диагностики и лечения заболеваний волос. Сегодня врачу доступны профессиональные трихологические программы и такие методы диагностики, как трихоскопия, трихограмма, фото-трихограмма с контрастированием, гистологическое исследование кожи волосистой части головы и волосного фолликула и др. Трихология является медицинским направлением, занимающимся лечением волос и уходом за кожей головы.

Трихология на сегодняшний момент очень популярна, потому что качественное лечение волос всегда необходимо, а особенно если в обычной поликлинике вам ничем не могут помочь [1, 2].

Перхоть – одна из самых распространенных проблем, связанных с волосами. Только в России 65–70 процентов людей хоть раз в жизни сталкивались с этой неприятностью, а каждый шестой испытывает дискомфорт постоянно [5].

С древности люди уделяли пристальное внимание внешнему виду, в частности, своим волосам, видя в них, в зависимости от их состояния, либо источник красоты, либо сигнал о том, что есть проблемы со здоровьем.

Сверхъестественные силы, богатство ассоциировались с длинными волосами. Античные боги и богини, апостолы, ведьмы изображаются длинноволосыми, религиозные служи-

тели, экстрасенсы в основном носят длинные волосы. У славян мужчины носили удлиненные прически и бороды, женщины не стриглись, так как волосы считались проводником и накопителем энергии для тела и источником мудрости. Запорожские казаки носили длинные чубы на бритой голове. Это была не мода, волосы таким образом служили проводником энергии из космоса.

Себорейный дерматит (СД) и перхоть являются широко распространенными заболеваниями. СД страдают около 3-5 % популяции. В некоторых случаях может появиться себорейная алопеция (25 %). Перхоть наблюдается у 15-20% населения земного шара [6].

Возникновение перхоти объясняется нарушением секреции сальных желез волосистой части головы при закупорке роговыми чешуйками фолликулярных протоков. Этому могут способствовать как внутренние (эндогенные) факторы: психоэмоциональный стресс, гормональные нарушения, длительные диеты и др., так и внешние (экзогенные): неблагоприятная экология, переохлаждение, неправильный уход за волосами и т.д.

Липофильные грибки активно размножаются на жирных чешуйках, пропитанных кожным салом. Деятельность грибка приводит к развитию воспаления и еще большему нарушению процессов ороговения, к усилению шелушения. Возникает ряд трудностей в лечении СД (лечение не эффективно, ремиссия кратковременна, частые рецидивы после отмены препарата).

Заинтересовавшись данной проблемой, студенты СНО «Экокульт», под руководством Черницовой Марины Александровны и Алек-

саян Асмик Арамовны, провели исследование потребителей в виде анкетирования 535 респондентов–покупателей Ставропольского края. Данное исследование является частью проекта «Косметика. Экология. Здоровье», выполняемого нашим СНО, целью которого является изучение проблем по использованию косметики российского производства в свете политики импортозамещения (табл. 1).

Как видно из полученных данных доля покупок этих средств в супермаркетах и киосках на рынках стабильно снижается (соответственно, на –4,4% и –4,0%), а в аптеках и косметических центрах и салонах – повышается (соответственно, на 2,4% и 2,2%), что свидетельствует о повышении требовательности клиентов к индивидуальному подбору средств с помощью специалистов. Ведь именно в профессиональных центрах и АО работают специалисты дерматологи, провизоры и фармацевты, которым клиенты доверяют больше, чем яркой рекламе продукции. У российского потребителя традиционно высокий уровень доверия к аптеке и, соответственно, все, что там продается, автоматически считается более качественным и безопасным. В настоящее время аптеки являются значимым каналом в продаже некоторых категорий космети-

Таблица 1. ДИНАМИКА ВЫБОРА РОЗНИЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ ДЛЯ ПОКУПКИ ТРИХОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ (%)

Розничные организации	Январь, 2017	Февраль, 2017	Март, 2017	Изменения
Супермаркеты	33,7	31,5	29,3	- 4,4
Специализированные магазины	27,9	29,7	31,6	+ 3,7
Универмаги	13,7	13,3	13,7	0,0
Киоски на рынках	10,7	9,1	6,7	- 4,0
Косметические центры и салоны	5,4	6,9	7,6	+ 2,2
Аптеки	6,3	7,3	8,7	+ 2,4
Другое место	2,3	2,2	2,4	+ 0,1

ческой продукции, в частности, детской косметики, женских гигиенических средств, зубных паст, которые традиционно пользуются спросом со стороны конечных потребителей.

Покупая шампунь или другой продукт для волос, потребитель ориентируется не только на ухаживающие свойства, скажем, увлажняющий шампунь для сухих волос, но и на решение конкретной проблемы – например, укрепить волосы и/или уменьшить их выпадение. Разнообразие предложений дает покупателю возможность найти свое средство, отвечающее определенным требованиям. Исследования данного сегмента показывают, что наши соотечественники чутко реагируют на новинки, рекламу, легко меняют марки, в отличие от потребителей европейских стран, которые могут всю жизнь пользоваться продукцией одного и того же производителя. Некоторые специалисты считают, что это обусловлено последствиями «товарного голода», испытанного россиянами в определенный исторический период. Потребители часто реагируют не на марку, а на новинки и могут переключаться от новинки к новинке, меняя бренды и ценовые сегменты [9].

Несмотря на то, что дерматокосметика набирает силу в категории средств для волос, обычные шампуни по-прежнему остаются популярным аптечным товаром. Проведенные авторами маркетинговые исследования в аптеках Ставропольского края показали, что доля шампуней составляет 56,6% от общей массы средств для волос. Однако, как отмечают аналитики, все большую популярность приобретают «дополнительные» к основному уходу средства. Здесь сегмент средств для волос демонстрирует ту же тенденцию, что и некоторое время назад категория товаров для кожи лица. Клиенты стали чаще обращать внимание на бальзамы-ополаскиватели, кондиционеры, маски, лосьоны, гели для волос [11].

Иностранные компании позиционируют свои продукты как высокотехнологичные. Технологии производства шампуней обновляются ежегодно, новинки появляются постоянно, но век их недолог. К тому же зарубежные компании агрессивно рекламируют новинки, поэтому потребитель скорее купит шампунь с ZPT-комплексом, а не с экстрактом ромашки. «Подмачивают репутацию» отечественных разработчиков и недобросовестные производители. Нередко можно видеть шампуни с натуральными экстрактами по цене, которая никак не соответствует стоимости этих экстрактов. Покупатели боятся низких цен, так как понимают, что качественный продукт не может стоить так дешево [10].

Проведенные авторами исследования показали недостаток отечественных средств

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова С. Косметевтика: законодательная перспектива / С. Абрамова // Рос. аптеки. 2003. №1/2. С. 10-11.
2. Абрамова С. Тенденции потребительского рынка косметики: аптечный акцент / С. Абрамова // Рос. аптеки. 2006. №3. С. 41-43.
3. Дорофеева В. В. Нормативное регулирование обращения косметических средств / В.В. Дорофеева // Фармацев. вестн. 2007. №5. С. 20-21.
4. Кузякова Л.М., М.А.Черницова. Современные формы инновационного менеджмента в фармацевтической практике // Актуальные проблемы фармацевтической науки и практики: сб. матер. IV Всеросс. науч.-практич. конф. (г. Владикавказ, 19-20 декабря 2013 г.). Владикавказ, 2014. С. 111-117.
5. Кузякова Л.М., Черницова М.А. Модель разработки и производства инновационной продукции: опыт практического внедрения // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2015. №3, т. 10. С. 278-283.
6. Кузякова Л.М., Черницова М.А. Тенденции формирования фармацевтического и косметологического рынка России в посткризисном периоде // Образование и наука без границ: матер. 9 Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 2013). Белгород: Наука и студия, 2013. С. 28-34.
7. Пальцев М. А. Нанотехнологии в медицине и фармации / М. А. Пальцев // Ремедиум. 2008. №9. С. 6-12.
8. Петраченко Г. Знать, чтобы действовать / Г. Петраченко // Рос. аптеки. 2009. №3. С. 10-12.
9. Собенин И. А. Между косметикой и лекарством / И.А. Собенин // Фармацевт. вестн. 2005. №26. С. 23.
10. Черницова М.А., Кузякова Л.М. Инновационный проект создания нового поколения липосомальных косметических средств лечебно-профилактического действия / «Фундаментальные исследования», №2 (часть 22) 2015. С. 4940-4945.
11. Черницова М.А., Кузякова Л.М. Основные тенденции развития современного фармацевтического рынка // Вестник АПК Ставрополя. 2014. №4(16). С. 111-114.
12. Chernitsova M.A. FEATURES FORMS OF PHARMACEUTICAL PRODUCTS PROMOTION // Eastern European Scientific Journal. 2015. №6. С. 95-98.

«дополнительного» ухода за волосами. Касаясь трансдермальных средств для волос, можно говорить, что на данный момент единственным отечественным липосомальным средством для волос является гель-бальзам, разработанный и производимый в г. Ставрополе.

Анализируя все вышесказанное, становится очевидным, что перед профессионалами фармацевтического и косметического рынка открываются перспективы увеличения ассортимента средств для ухода за волосами и появления новых инновационных продуктов [12].

Подводя итоги обзора маркетинговых исследований потребительских предпочтений, отметим ряд основных:

- спросом пользуются многофункциональные средства («3 в 1»: гели для душа, умывания, шампуни и т.п.) с продолжительным действием и применением один раз в день;
- интерес вызывают оригинальные упаковки,

сочетающие удобство использования, хорошую сохранность косметического средства, эстетичность восприятия и возможность применения для других целей;

- растет спрос на косметику для домашнего ухода, в т.ч. и после посещения косметического салона, что позволяет увеличить интервалы между походами в салон;
- отмечается рост популярности натуральной и органической косметики;
- перспективными являются инновационные высокотехнологичные разработки ингредиентов косметических средств [189].

Особенности использования средств мультимедиа на уроках биологии

Кишова С.И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки
Научный руководитель: докт. биол. наук, доцент **Тинькова Е.Л.**

Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года особое внимание уделяет широкому применению в системе образования электронных средств учебного назначения, современных информационных и телекоммуникационных технологий, формирующих единое информационное пространство.

Это будет способствовать интенсивной и успешной интеграции России в мировое сообщество, повышению качества, доступности, эффективности и конкурентоспособности отечественного образования [5].

Применение средств мультимедиа – наиболее динамично развивающееся и перспективное направление в сфере информационных компьютерных технологий.

Важность их использования в образовательном процессе обусловлена необходимостью сделать уровень самостоятельности и креативности обучающихся более высоким.

Эта задача становится очень актуальной, так как в настоящее время наблюдается снижение познавательной активности школьни-

ков и их мотивации при освоении обязательных дисциплин.

Использование средств мультимедиа обеспечивает эффективность освоения базового уровня знаний, создаёт предпосылки для возникновения разнообразных предпочтений в процессе обучения, даёт возможность рассмотреть изучаемые явления с разных сторон.

Мультимедийные технологии являются полифункциональными, так как обладают признаками наглядных, словесных, практических способов обучения, совмещают в себе все без исключения каналы передачи данных [1].

Они позволяют экономить до 30% времени, которое требуется для ознакомления с информацией. Полученные при этом знания и умения сохраняются в памяти достаточно долго [4].

В условиях всеобщей информатизации общества мультимедийные средства приобретают особую роль при изучении школьных дисциплин, особенно биологии.

Освоение в школе предмета «Биология» предполагает формирование точного пред-

ставления об исследуемых явлениях и объектах.

Одним из важных направлений в работе учителя биологии является рациональное использование наглядных средств обучения, важная составная часть которых – мультимедийные пособия. Их применение реализует главный принцип дидактики – необходимость конкретно-чувственной опоры. Наглядное представление информации обеспечивает развитие у обучающихся внимания и наблюдательности, формирование их мыслительных процессов и речи. Так, например, демонстрация учащимся интерактивных анимационных моделей способствует целостности восприятия ими картины мира, точности представлений учеников о протекании различных биологических процессов, создаёт возможность их самостоятельного «воссоздания» обучающимися.

Успешное понимание биологических явлений и функционирования биологических объектов может быть обеспечено использованием на уроках и внеурочных занятиях электронных ресурсов. Достаточно эффективными являются следующие:

«Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» (например, «Биология. Живой организм», 6 класс, Сонин Н.И.; «Биология. Животные.», 7 класс, Константинов В.М. и др.);

«Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов» (например, 6 класс УМК Беркинблит М.Б. и др.);

«Открытый колледж: Биология» (Подготовка к ЕГЭ по биологии) [2, 3].

Они позволяют ученикам получать знания без помощи учителя, самостоятельно приобретать необходимые навыки.

Использование средств мультимедиа на уроках биологии предполагает применение определённых методических приемов:

- комментирование учениками биологического процесса или явления, демонстрируемого в презентации или фильме, при отключенном звуке или остановленном кадре;
- составление учащимися таблицы, краткого конспекта, выполнение сравнительного анализа при изучении текстового документа;
- прохождение обучающимися онлайн-тестов.

Информатизировать урок биологии необходимо в определённой последовательности. Учитель с помощью компьютера:

- 1) составляет конспекты уроков, разрабатывает дидактические материалы, оформляет презентации, используя программы Microsoft Word и Microsoft Power Point;
- 2) во время уроков, внеурочных занятий использует электронные учебники и образовательные ресурсы на электронных носителях, демонстрируя их как иллюстрацию изучаемой темы, а также источник для подготовки домашних заданий;
- 3) самостоятельно создаёт учебные пособия с помощью программ Microsoft Publisher, Adobe Photoshop и т.д.;
- 4) осуществляет руководство при разработке учениками исследовательских проектов [2, 3].

Наиболее эффективно продемонстрировать изучаемый материал позволяет мультимедийная презентация, благодаря определённому алгоритму изложения, сочетанию графической, текстовой, звуковой информации, наличию компьютерной анимации.

Интерактивность презентации обеспечивает учителю и ученикам взаимодействие через элементы управления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронина Г. А. Зарубежный опыт применения интерактивных технологий на уроках биологии // Биология в школе. 2010. №5. 239 с.
2. Извозчиков В.А. Новые информационные технологии обучения: учебное пособие. СПб., 1991. 67 с.
3. Концепция применения компьютеров в учебном процессе (психологический аспект) / под рук. В.В. Рубцова. НИИ ОиПП: рабочие материалы, 1994. 118 с.
4. Королева Н.Л., Атюнин А.И., Сухорукова Д.Ю. Использование средств мультимедиа в обучении // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий. Материалы 13 Международной научно-практической конференции-выставки. 10–11 сентября 2009 г. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, 2009. С. 193-197.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Серия стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2011. 48 с.

Оформление учебного материала в виде мультимедийной презентации позволяет учащимся получить знания по теме и сформировать учебные умения гораздо быстрее.

Таким образом, внедрение в учебный процесс информационно-коммуникативных технологий:

- мотивирует учеников самостоятельно получать знания в области биологии;
- реорганизует процесс обучения;
- обеспечивает индивидуальный и дифференцированный подход к детям;
- содействует развитию креативности учащихся;
- активизируют их психофизиологический потенциал;
- изменяет формат взаимодействия учителя и учеников;

- расширяет диапазон используемых методов, приёмов, форм, средств обучения.

Мультимедийные технологии в образовании являются источником информации; служат средством общения; развивают мыслительную деятельность; формируют универсальные учебные действия; применяются для контроля и самоконтроля знаний. Они могут быть использованы на любых этапах как традиционных, так и инновационных уроков.

Причины и последствия женской наркомании

Сенченко Е.В.,

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: докт. биол. наук, профессор **Тинькова Е.Л.**

Современная экономическая и политическая ситуация в России характеризуется многочисленными проблемами, среди которых одно из ведущих мест занимают вопросы зависимостей подростков от психоактивных веществ (ПАВ). Первые исследования наркомании относятся к 20-е гг. XX в. Многие специалисты, в частности А.М. Раппорт, М.Н. Гернет, А.С. Шоломович, Ю.П. Лисицын, А. А. Герцензон, занимались разработкой методики обследования потребителей наркотиков, установлением связи наркотизации с социально-бытовыми условиями, а также искали пути профилактики этого вида социальной патологии.

Однако разработка данной проблемы в основном велась психiatрами, наркологами, юристами: В.В. Бориневич, И.В. Стрельчук, Я.Г. Готланд, А.П. Николаева, М.Ф. Орлов, Э.А. Бабаян, М.Х. Гонопольский, В.С. Битенский, А.Е. Личко и др., но со временем пришло понимание, что данная проблема имеет общесоциальный статус и к её решению необходимо привлекать специалистов разных сфер, в том числе педагогов, психологов, социологов.

Как известно, ПАВ – это природные или синтетические вещества, оказывающие стимулирующее или депрессивное воздействие на центральную нервную систему человека. В список включен большой перечень химических ве-

ществ, в том числе алкоголь, табак и наркотики. Наркомания в последние годы в мире принимает характер эпидемии, что несет с собой серьезную опасность для социальной, экономической и политической жизни. Это заболевание, обусловленное зависимостью от наркотических средств или от других ПАВ, которые изменяют психическое и физическое состояние человека. Формируется психическая и физическая зависимость, а биологические инстинкты становятся ведущими жизненными приоритетами.

Самым опасным в наркомании является то, что страдающие зависимостью люди не признают себя больными. Чаще всего у детей и подростков зависимость развивается через 2-3 месяца, а иногда это происходит после первого употребления наркотического вещества. Данный процесс связан не только с видом употребленного наркотического вещества, но и с физиологическими особенностями молодого организма, так это период интенсивного роста и развития человека, а ПАВ незамедлительно включаются в процессы метаболизма, нарушая и деформируя их.

Наиболее опасна наркомания для женщин, так как по своим физиологическим особенностям женский организм имеет высокий уровень приспособительных функций и быстро адаптируется к токсическому эффекту наркотиков. Поэтому

наркомания, как и алкоголизм, очень быстро развивается у женщин по сравнению с мужчинами.

Такой эффект физиологически обусловлен, он связан с наличием у женщин гормона эстрогена, он способствует повышению адаптационных возможностей в экстремальных для организма условиях.

Результаты научных исследований, проведенных на животных, показали, что они ведут себя при употреблении ПАВ так, как это установлено у людей, т.е. испытывают те же признаки зависимого поведения и физические страдания. При этом установлено, что зависимость у особой женского пола развивается быстрее, нежели у мужского пола, и эта связь основана на наличии у самок гормона эстрогена [2].

Среди этиологических факторов, провоцирующих женскую наркоманию, ведущими являются длительная депрессия, отсутствие удовлетворения базовых потребностей. Это могут быть как стресс на работе, ссора с любимым человеком или даже потеря кого-то из близких и т.д. В связи с этим женщина замыкается в себе, ее одолевают негативные мысли, происходит нарушение эмоционально-волевых элементов личности. Женщина начинает употреблять табак, алкоголь, разного рода таблетки, а затем и наркотические вещества.

Иногда женщина не сама выбирает путь к наркомании и алкоголизму, часто ее приобщение к употреблению ПАВ связано с тем, что партнер является зависимым от ПАВ. Именно под «властью» мужчины, женщина пробует первую дозу, после которой ее организм требует новой поступления наркотического вещества. Употребляя наркотики в данной ситуации, женщина боится быть отвергнута партнером из-за не разделения интересов, также возможен вариант большей близости в отношениях или просто в составлении компании. На первых стадиях зависимости поставкой этих малых доз занимается партнер, позже женщина начинает сама их приобретать. С каждым разом увеличивая дозу для получения большего удовольствия.

Наркотики для женщины заменяют все: друзей, родных людей. Как ранее было сказано, женский организм лучше приспособляется

к наркотикам и становится в 10-15 раз требовательнее к получению новой дозы. От данной зависимости очень сложно избавиться и не обойтись без помощи близких людей.

Наркомания влечет за собой определенное рода последствия. В частности женщина является продолжателем рода, от нее зависит, как будет развиваться плод в период пренатального онтогенеза.

В первую очередь ПАВ влияют на репродуктивные органы женщины. Например, регулярное употребление конопли приводит к серьезным изменениям менструального цикла, что очень болезненно для женщины и в основном для девушек юных лет. Марихуана влечет блокировку овуляции, в следствии этого процесс беременности практически невозможен. Но даже если зачатие плода и удалось, то ребенок будет с серьезными отклонениями. Кокаин сужает проходимость маточных труб, именно поэтому при его употреблении зачатие плода маловероятно. Героин приводит к отсутствию менструального цикла.

Будущая мать должна знать, что употребление психотропных веществ действует на фетоплацентарную систему и поражает её. Нарушается пренатальное развитие ребенка. Поэтому ребенок рождается с серьезными отклонениями вплоть до различных мутаций.

Но не стоит обманываться, что после родов женщина перестанет употреблять наркотические вещества, как правило, этого не происходит, психические изменения таковы, что у женщины разрушается самый сильный инстинкт – материнский, ее сознание направлено только на удовлетворение потребности получения ПАВ.

На основании вышеизложенного, необходимо отметить, что проблема наркомании остается острой опасностью современности, а женская наркомания в особенности. Считаем, что своевременная профилактическая работа среди девочек и девушек позволит снизить уровень женской наркомании и сохранить здоровье самой женщины и ее потомства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <http://www.recena.com.ua/statji/19-cto-takoe-narkomanija.html>.
2. <http://www.psyportal.net/13994/zhenskaya-narkomaniya-bich-obshhestva/>.
3. А.М. Радпорт, М.Н. Гернет, А.С. Шоломович, Ю.П. Лисицын, А. А. Герцензон – разрабатывали методики обследования.
4. В.В. Бориневич, И.В. Стрельчук, Я.Г. Готланд, А.П. Николаева, М.Ф. Орлов, Э.А. Бабаян, М. Х. Гонопольский, В.С. Битенский, А.Е. Личко-психиатры, наркологи, юристы.

Хронобиологические особенности невротических расстройств

Толдина А.И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд.биол.н. **Сейфулина Г.В.**

Невротические расстройства, депрессия является одной из актуальных проблем современности, считаясь самым распространенным психическим заболеванием [4, 8, 11]. От 45 до 60% всех самоубийств на планете совершают больные депрессией. По прогнозам Всемирной Организации Здравоохранения, к 2020 году депрессия выйдет на первое место в мире среди всех заболеваний, обогнав инфекционные и сердечно-сосудистые. Депрессия – это психическое расстройство, характеризующееся «депрессивной триадой»: снижением настроения и утратой способности переживать радость, нарушениями мышления, двигательной заторможенностью. Ею страдает 10% населения в возрасте старше 40 лет, из них две трети – женщины. Среди лиц старше 65 лет депрессия встречается в три раза чаще. Общая распространенность депрессии в юношеском возрасте составляет от 15 до 40%. Как известно, депрессия — это заболевание, которое тяжелым бременем ложится на пациента, его семью, общество в целом, и в не меньшей степени, чем хронические соматические заболевания, препятствует полноценной жизнедеятельности. Вероятность наступления инвалидности у больных депрессией в 1,8 раза выше, чем у пациентов без этого психического расстройства.

Невроз весьма распространенная и подробно описанная форма психопатологии во многом остается явлением, природа которого по-прежнему нуждается в углубленном изучении. В последние годы успехи хронобиологии позволяют экстраполировать её подходы на различные медицинские проблемы, в том числе применительно к задачам психиатрии. Среди прочего удаётся с хронобиологических позиций по-новому взглянуть на происхождение невротических расстройств [1, 6, 9].

Известно, что пусковую роль в развитии невроза играет эмоционально-мотивацион-

ный фактор, определяющий формирование последующих поведенческих и соматовегетативных нарушений. Устойчиво сохраняющийся негативный эмоциональный фон, который не связан с осознанной потребностью и информацией о возможности её, неизбежно ведёт к срыву высшей нервной деятельности. При этом клинически и патогенетически границы между понятиями «эмоциональный стресс» и «невроз» оказываются весьма размыты, что позволяет принимать их за вполне тождественные явления.

С такой точки зрения на выраженности и скорости возникновения психопатологических нарушений должно сказываться множество факторов, связанных с особенностями стрессорного агента (его физическая природа, сила и длительность воздействия, предрасполагающие условия). Однако определяющим моментом надо признать невозможность управления субъектом ситуацией, осознание безысходности положения, отсутствие способов избегания или преодоления угрозы. Следствием является развитие эмоции страха и/или тревоги. Затянувшееся перенапряжение регуляторных систем организма ведёт к срыву адаптации. В случае устойчивости дезадаптационных проявлений возникает психическая депрессия.

В этой связи наиболее адекватными способами моделирования в эксперименте психопатологических состояний типа невроза служит создание конфликтной ситуации, подобной той, что использовалась еще в лаборатории И.П. Павлова в форме «сшибки» мотиваций. Основное психоэмоциональное сопровождение конфликта побуждений – нарастающая тревожность. Той же цели отвечают и получившее распространение в экспериментальной психофармакологии тесты приобретённой беспомощности (иммобилизация, принуди-

тельное плавание мелких лабораторных животных, подвешивание их за хвост и др.).

Общеизвестно, что невротизация характеризуется целым комплексом патологических изменений в психосоматической и вегетативной сферах [2, 5, 7, 12]. К ним прежде всего принадлежат повышенная эмоциональная возбудимость и расстройства сна на фоне тревожного состояния, разнонаправленные сдвиги в деятельности сердечно – сосудистой системы (нестабильное артериальное давление, сердечные аритмии, кардиалгии и т.д.), желудочно-кишечного тракта, дыхательной и мочеполовой систем. Часты эндокринные нарушения, особенно типично вовлечение надпочечников вследствие запуска гипоталамо-адренальной систем.

Если говорить о хронобиологических особенностях невроза и эмоционального стресса, то они базируются на трёх аксиоматических постулатах. Во-первых, все приведенные выше физиологические показатели, как, впрочем, и любая форма биологической активности, в нормальных условиях нестационарны во времени и обнаруживают периодические колебания в виде разной частоты биологических ритмов (циркадианных, месячных, сезонных и т.д.). Во-вторых, всякие стрессоры, независимо от происхождения (экзогенные или эндогенные) представляют собой дестабилизирующий фактор, который вносит возмущение во временную среду. Отсюда вытекает третье положение: неврозу, стрессорной реакции всегда сопутствует поломка ритмики физиологических функций на разных уровнях организации, иными словами, дизритмия [3].

Иллюстрации третьего постулата при всей его очевидности и предсказуемости посвящено значительное количество исследований, в том числе монографического характера. В этих работах описываются самые разнообразные хронобиологические дефекты невротического происхождения, в основе которых лежат сходные принципы перестройки ритмов. Они состоят в нарушении амплитудных и частотных параметров тех либо других биоритмов и/или степени их синхронизированности. Последнее явление чаще принимает фор-

му десинхроноза, когда взаимосвязанные колебания существенно расходятся между собой в фазе.

Ведущие дизритмические проявления, аккомпанирующие неврозу, можно свести к следующим моментам. Прежде всего, речь идет о поломке базального циркадианного ритма сон – бодрствование в виде бессонницы, изменения фазной структуры сна (количества, длительности, латентности фаз), страдает суточная периодичность психофизиологических показателей, условнорефлекторной деятельности животных. У больных и в эксперименте обнаруживается реорганизация амплитуды циркадианных и сезонных колебаний величины артериального давления и частоты сердечных сокращений, акрофазы обоих показателей могут смещаться на неактивный период суток, возникают отклонения в нормальном ритме секреции и моторики желудочно-кишечного тракта, нарушена обычная динамика секреции кортикостероидов и экскреции с мочой катехоламинов и т.д. Перечень такого рода дизритмических явлений весьма значителен, ибо в дестабилизированном состоянии могут находиться практически любые функции.

Однако, на наш взгляд, лишено смысла множить примеры априорно очевидных хронобиологических нарушений, которые сопровождают стрессирование и невроз. Гораздо важнее определить место дизритмии в патогенезе заболевания, возможность использования такого рода информации для решения лечебных и профилактических задач.

Хронобиологический подход позволяет не только констатировать факт поломки биоритмов при неврозе, но и взглянуть на проблему с другой стороны. Если стать на точку зрения, что дезорганизация ритмики является составным элементом болезни, а не индифферентным парафеноменом, то устойчивые биоритмы – условие резистентности к стрессу и невротизации. Тогда механизмы, ответственные за формирование и стабилизацию колебательных процессов, должны входить в систему защиты организма и прежде всего головного мозга от стрессорной агрессии. И наоборот, не облегчает ли исходная несостоятельность биоритмов возникновение невроза?

Как известно, формирование невротического статуса всегда приводит к запуску стресс – лимитирующих механизмов, направленных на адаптацию к неблагоприятному воздействию. В этой антистрессорной защите участвует широкий круг мозговых образований, в задачу которых входит уменьшение гиперактивнос-

ти эмоциональных структур, а также иммунная система. Эндокринный компонент защиты сводится к ослаблению функции стресс – реализующих аппаратов, в первую очередь коры и мозгового слоя надпочечников. Нейрохимическая природа ограничения стрессорных проявлений предполагает включение тормозных ГАМК-ергической и пептидергической передачи, реорганизацию взаимоотношений между отдельными моноаминами (норадреналин, дофамин, серотонин) в центре и на периферии, подавление перекисного окисления липидов.

Самое главное, что заинтересованные в вышеуказанных процессах мозговые структуры, гормональные и нейромедиаторные механизмы одновременно выполняют и хронобиологическую миссию, будучи напрямую связанными с центральными аппаратами управления биологическими ритмами либо отождествляясь с ними. Потому принципиально важно определить функциональную роль таковых в запуске и ограничении стрессорной дизритмии [10].

Таким образом, изучение теоретических и практических проблем хронобиологии и хрономедицины является актуальным направлением современной науки. Одна из причин повышенного интереса к хронобиологическим ис-

следованиям заключается в накоплении данных, неоспоримо свидетельствующих о связи нарушений циркадианной ритмики организма с возникновением различных патологических состояний.

Организм человека представляет собой сложную саморегулируемую, иерархически организованную систему осцилляторов, благодаря взаимному сопряжению которых поддерживается согласованность различных процессов во времени, которая характерна для здорового организма.

Функционирование многих органов и систем организма человека осуществляется по особой циркадианной программе, при которой основным водителем биологического ритма является супрахиазматическое ядро (СХЯ) гипоталамуса. Благодаря ему происходит адаптация внутреннего мира организма к изменяющимся условиям внешней среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаджанян Н.А. Стресс и теория адаптации : монография // М.: Изд-во Оренбургский государственный университет, 2005. 190 с.
2. Агаджанян Н.А., Марачев А.Г., Бобков Г.А. Экологическая физиология человека // М.: Изд. «КРУК». 1998. 416.
3. Агаджанян Н.А., Торшин В.И. Экология человека. Избранные лекции // М.: Изд. «КРУК». 1994. С. 256.
4. Агаджанян Н.А., Чижов А.Я. Болезни цивилизации. Глобалистика: Энциклопедия // под ред. И.И. Мазур, А.Н. Чумакова; Центр научных и прикладных программ «Диалог». М., 2003. 92-95.
5. Арушанян Э.Б. Хронофармокология. Ставрополь: Изд: СГМА, 2016. С. 313-350.
6. Балукова Е.В. Депрессия как фактор риска соматической патологии // Психиатрия. 2008. №3. С. 36-43.
7. Бауэр Э. Теоретическая биология. М.; Л., 1935. 208 с.
8. Изнак А.Ф. Нейрональная пластичность как один из аспектов патогенеза и терапии аффективных расстройств // Психиатрия и психофармакотерапия. 2005. Т. 7. №1. С. 24-27.
9. Оганов Р.Г., Погосова Г.В., Шальнова С.А., Деев АД. Депрессивные расстройства в общей медицинской практике по данным исследования КОМПАС: взгляд кардиолога // Кардиология. 2005. №8. С. 38-44.
10. Самотруева М.Л., Теплый Д.Л., Тюренков И.Н. Экспериментальные модели поведения // Естественные науки. 2009. Т. 27. №2. С. 140-152.
11. Тювина НА. Современные представления о патогенезе депрессии и подходы к антидепрессивной терапии (обзор литературы) // Психиатрия и психофармакотерапия. 2009. Т. 11. №4. С. 35-38.
12. Шалыпина В.Г., Вершинина Е.Л., Ракицкая В.В., Рыжова Л.Ю., Семенова М.Г., Семенова О.Г. Изменение приспособительного поведения активных и пассивных крыс Виста в водно-иммерсионной модели депрессии // Журнал высшей нервной деятельности. 2006. Т. 56. №4. С. 543-547.

Реабилитация слабослышащих детей в условиях современной школы средствами хореографии

Ачибалов И.К.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. пед. наук, ст. преп. **Клеменчук С.П.**

С 1 сентября 2016 года начал действовать Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) инклюзивного образования в начальных классах детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Несмотря на нововведения открытым остается вопрос об овладении учителями специальных методик работы с детьми, имеющими различные отклонения и подборе эффективных методов их реабилитации в условиях обычной школы [5, с. 36].

Одной из распространенных болезней среди детей в настоящее время является сенсоневральная тугоухость.

По статистическим данным количество детей, имеющих данную патологию, постоянно увеличивается. Вот некоторые статистические данные: 250 млн человек с нарушением слуха, по данным ВОЗ, насчитывалось в 2002 г., практически целых 5% от всей популяции земного шара, а по расчетным данным примерно к 2020 г. людей с нарушения слуха может быть более 30% численности населения.

К целому ряду вторичных и сопутствующих отклонений может привести поражение функций слухового анализатора, например: нарушение речевого развития; ограничение функции восприятия, интерпретации и воспроизводства сигналов, которые являются решающими для межличностных коммуникативных процессов; недостаточное развитие психо-эмоциональной и социальной сферы личности. В отличие от других видов тугоухости в данном случае страдают звукопринимающие органы, а не звукопроводящие.

Кроме того, дети с нарушением слухового аппарата отстают в физическом развитии от своих сверстников (длина, масса тела, окружность грудной клетки, легочных объемов). Поражение слуха сказывается на работе вестибулярного аппарата, которая сказывается

на торможении формирования прямохождения, различными нарушениями мышечного тонуса и способности поддержания равновесия, недоразвития способности ориентирования в пространстве, затруднениями в двигательных ощущениях и выполнении двигательных координированных движений, в недостаточной выработке четких, плавных и размеренных движений [2, с. 54].

В исследованиях Л.Г. Харитонова, С.А. Калмыковой, Н.А. Каменцевой и др. подчеркивается значимость коррекционной работы со слабослышащими детьми посредством физического воспитания. Двигательная активность оказывает положительное влияние на кардио-респираторную систему, психомоторику и интеллектуальную деятельность – создания предпосылок к социальной адаптации возможно через организацию системы дополнительного физкультурного образования глухих и слабослышащих детей.

Анализ сурдологической литературы выявил, что полностью глухих детей нет, а есть дети, которые обладают остаточным слухом и могут улавливать крики и громкие голоса и т.д. [2, с. 76]

В процессе физического воспитания слабослышащих детей можно использовать средства хореографии. Хореография – синтез двигательных действий и музыки, которая признана эффективным средством эстетического воспитания детей различного возраста.

Занятия танцами не только могут научить понимать и создавать прекрасное, они также способствуют развитию образного мышления и фантазии, долговременной и крепкой памяти, с легкостью прививают любовь ко всему прекрасному и способствуют развитию всесторонней личности ребенка.

В.М. Ехтерев, С.С. Корсаков, И.М. Догель, И.М. Сеченов, И.Р. Тарханов, Г.П. Шипулин

изучали проблему воздействия музыки на организм человека. Вышеперечисленные авторы в своих исследованиях нашли подтверждение благотворного влияния музыки на такие важные системы организма человека, как сердечнососудистая, дыхательная, двигательная, нервная и др. Огромную значимость для развивающей и коррекционной работы с детьми получили выводы ученых о положительном влиянии музыки на психо-эмоциональную сферу.

Одной из обязательных форм реабилитации эмоциональной сферы человека, движения, слуха, ритма и голоса ребенка является непосредственно музыка. Движения вместе с музыкой обеспечивают разностороннее психофизическое развитие детского организма: формируют грамотную осанку, усиливают кровообращение, способствуют свободе, ритмичности, пластичности, красоте движения, более полному раскрепощению ребенка.

Состав движений в хореографии велик и многообразен. Движения направлены на укрепление и дальнейшее гармоничное развитие всего двигательного аппарата. Обладая большим диапазоном технических и выразительных средств, хореография закладывает умение у обучающихся создавать психологический образ. Так, хореография гармонично развивает не только тело занимающегося, но и его душу, которая формируется выразительными движениями, раскрывающими образность музыки. Обучаясь хореографии, дети могут научиться чувствовать темпо-ритм, слышать, понимать и усваивать музыку, согласовывать с ней свои движения. Занятия танцем помогут сформировать правильную осанку, развить мышечную силу корпуса и ног, пластику рук, грацию и выразительность. Слабослышащие дети, улавливая низкие частоты музыки через вибрацию пола, могут выполнять движения под музыку наравне с обычными детьми [4, с. 8].

Некоторые исследователи полагают, что запоминание визуального материала (показ движений) происходит у глухих детей более успешно, чем у слышащих. Такой трудно визуализируемый материал представляют собой различные схематические движения. Однако с технической стороны выполнение этих движений осложнено рядом обстоятельств упомянутых выше. Музыкальные темы должны верно отображаться и интонироваться пластикой движения.

Проведя анализ, можно сделать вывод, что разумное сочетание движений с музы-

кой в занятиях с детьми, у которых имеется нарушение слухового анализатора, является эффективным. Однако, такой современный синтез танцевальных движений и музыки как хореография не достаточно эффективно используется в коррекционной работе с такими детьми.

Ю.Е. Маляренко и др. в рекомендациях к составлению программ двигательной активности для оздоровления и реабилитации указывает, что двигательная активность при соблюдении определенных правил способствует устойчивой оптимизации функций организма, повышению, сохранению и восстановлению работоспособности человека [2, с. 78].

Кроме того, хореографическая деятельность предполагает ансамблевую форму работы. Хореографический ансамбль – художественная согласованность, стройность исполнения движений, рисунков, костюмов всеми участниками коллектива, передающий драматический замысел в соответствии с раскрываемым хореографическим образом.

А.С. Макаренко особенно важным считал выбор определенной цели. «Перспективной» целью, он называл такую цель, которая будет способна сплотить и увлечь за собой всех воспитанников. «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость», – утверждал Макаренко. Довольно понятная всем воспитанникам, воспринятая ими перспективная цель будет становиться соединительной и действенной силой, которая поможет преодолевать любые трудности.

А.С. Макаренко в своих работах не раз отмечал, что отличительная черта коллектива – есть объединение людей на задачах деятельности, явно полезной для общества. В своем широком смысле «коллектив» – это социальная организация, которая характеризуется совместной социально значимой деятельностью. В узком же смысле «коллектив» – есть группа лиц, работающих вместе, в которой взаимодействие людей друг с другом устроено таким образом, что каждый индивид оказывает непосредственное влияние на других индивидов и одновременно находится

под его влиянием [3, с. 25]. Так в школьном хореографическом коллективе могут обучаться искусству танца как обычные, так и слабо-

слышащие дети, что положительно повлияет на процесс реабилитации детей с учетом инклюзивного образования в условиях современной школы.

Таким образом, хореография является эффективным средством реабилитации, способствующим устойчивости психической концентрации, умению управления своим телом, его психологическим состоянием, повышению уровня самочувствия у слабослышащих детей в условиях современной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гилевич М.И., Миронова Э.В., Тигранова Л.И., Шматко Н.Д. О детях с нарушенным слухом. Дети с отклонениями в развитии / сост. Н.Д. Шматко М. 1997. С. 11-13.
2. Калинчева Я.В. Коррекция двигательных и функциональных нарушений слабослышащих детей 12–15 лет в процессе занятий оздоровительной аэробикой: дис. ... канд. наук. Тамбов, 2012. 214 с.
3. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. М., 1990.
4. Тарасов Н.И. Классический танец. Школа мужского исполнительства: Учебное пособие. 4-е изд., СПб.: Изд-во «Лань», 2008. 496 с.
5. <http://kommersant.ru/doc/3075573>.

Синестезия искусств в рассказах А. П. Чехова: роль музыкальных образов и цветовой символики в рассказах «Юноны» и «Человек в футляре»

Байкова А.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: профессор **Погребная Я.В.**

Среди большого разнообразия писателей А.П. Чехов выделяется своей необыкновенной наблюдательностью. Его глубочайшее знание характеров людей, их жизни, помогало ему при помощи отдельных штрихов, совсем незначительных подробностей изображать предметы ярко и правдиво, будь-то человек или явление природы. Он всегда кропотливо проверял все мелочи, ведь был очень строг в отборе подробностей – в его произведениях не было ничего случайного. Писатель даже утверждал в своём письме литератору: «нельзя ставить на сцене заряженное ружье, если никто не имеет в виду выстрелить из него». Здесь он имел в виду то, что в художественном произведении все детали должны работать на его главную идею без случайных подробностей.

Известный писатель Владимир Набоков советовал читать А.П. Чехова своим студентам на лекциях по русской литературе: «Читайте и мечтайте, глядясь в унылые чеховские пейзажи, которые навевают чувство грустного очарования, пейзажи, которые напоминают серые одежды, развешанные на серой, покачивающейся бельевой верёвке на фоне серо-

го неба. Чеховский мир – сизо-серого цвета» [6]. Можно признать, что Набоков нашёл своего рода тест для проверки специфики чеховских текстов, – тест, интересный именно неоднозначностью своих результатов.

А.П. Чехов – один из величайших мастеров слова в русской литературе. Объемность и многосмысленность чеховского мира достигается во многом благодаря значимости и емкости художественной детали, приобретающей нередко глубину и полисемантичность символа. Но в некоторых произведениях он показал себя и великим мастером живописи, ибо каждое упоминание цвета и звука в его рассказах не случайно.

А. П. Чехов совершенствует жанр рассказа. Для писателя было важно вместить огромное количество информации в небольшое по размеру произведение. Именно поэтому он использует художественную деталь. Она с легкостью сокращает текст до нужного автору объёма.

В своих произведениях А.П. Чехов опускал сведения, которые традиционно выступали значимым средством при создании реалисти-

чески детерминированного характера, как родословная героев или их биография. Не подходил под привычные представления и портрет, который был едва ли не главным помощником в описании характеристики персонажа. Это было совсем не подробное воссоздание внешнего облика героя. Писатель старался находить несколько настолько точных и мелких деталей, чтобы этого было достаточно для того, чтобы читатель мог наиболее ярко представить образ в целом.

По нашему мнению, одной из наиболее существенно важных особенностей стиля А.П. Чехова является цветопись. Ведь цвет, который используется при воссоздании внешнего облика, становится лейтмотивом образа и может обозначать сущность персонажа. У всех героев чеховских рассказов группы доминирующих цветов в описании персонажа разнообразны. В рассказе «Человек в футляре» группа доминирующих цветов: у Беликова – зеленый, белый, бледный; у Вареньки – красный, черный. Контраст цветов определяет противостояние образов: страх жизни – с одной стороны, и раскованность, открытость – с другой. Цвет становится символом [1, с. 21-30]. Например, в конце рассказа «Ионыч» в описании облика Старцева и его кучера преобладает красный цвет, символика которого состоит в следующем: власть (пурпурный плащ императора, начиная с Римской империи), агрессия (красный – цвет крови и устрашения, нередко перед сражением воины смазывали красной краской лицо, чтобы напугать противника). Таким образом, у читателя пробуждается чувство тревоги, возникает неприятие Старцева.

В рассказе «Человек в футляре» при описании Беликова А.П. Чехов напротив использует только бледные, серые тона: «цасы в чехле из серой замши», «с темными очками на бледном, маленьком лице», «он похудел, побледнел и, казалось, еще глубже ушел в свой футляр» [4, с. 258-271]. Серый – цвет бедности, скуки и тоски, городской тесноты, гнилого тумана. Этим писатель хочет подчеркнуть, что Беликов – неяркая, неинтересная личность.

В рассказе «Ионыч» А.П. Чехов показывает нам моральную и физическую деградацию главного героя при помощи портрета. В начале рассказа Старцев «шел пешком не спеша... и все время напевал» [4, с. 291-309] песню. В конце произведения Ионыч «пополнел, ожирел, тяжело дышит и уже ходит, откинув назад голову», «пухлый, красный» [4, с. 291-309]. Опорные пункты литературного портрета Бе-

ликова и первое сильное впечатление «маленького футлярного» человека, которое врежется в память – это детали поведения главного героя, когда он покидает свой дом и выходит на улицу, от которой он не ждет ничего кроме козней.

А.П. Чехов не был бы великим мастером своего дела, если бы показал «человека в футляре» только в одном психологическом состоянии. Чеховские герои постоянно меняются в ходе повествования. После встречи с Варенькой меняется и Беликов, в его душе вспыхивает под влиянием тусклого, робкого огонька – подобие любви. Но это изменение было только внешним: «...решение жениться подействовало на него как-то болезненно, он похудел, побледнел и, казалось, еще глубже ушел в свой футляр» [4, 258-271].

Художественной деталью в произведении может выступать не только цвет, но и музыка. Например, в рассказе «Ионыч» музыка способствует передаче лирического настроения главного героя произведения, чувства молодости и жизнерадостности. В самом начале произведения звучит «Элегия» А. А. Дельвига: «Он шел пешком, не спеша (своих лошадей у него еще не было), и всё время напевал: – Когда еще я не пил слез из чаши бытия...» [4, с. 291-309].

Еще одно упоминание музыки в данном рассказе находим при исполнении романа стихотворение А. Пушкина «Ночь»: «Шел он и всю дорогу напевал: – Твой голос для меня, и ласковый, и томный...» [4, с. 291-309]. Именно с помощью этого романа и передается первое впечатление Ионыча от Екатерины Ивановны. Романы в произведении придают главным героям жизненность и правдоподобие «и вместе с тем еще резче подчеркивают их увядание и в конце концов опустошенность» [3, с. 45-80]. Ведь игра Катеньки на пианино – это всего лишь техника, а не настоящее искусство. В рассказе «Человек в футляре» с помощью музыкального оформления раскрыт жизнерадостный образ Вареньки. Она часто поет малороссийские романсы гостям, в том числе один очень популярный в то время романс – «Виют витры», который ценился, в пер-

вую очередь, своим словесным и музыкальным звучанием.

Именно это необычное звучание и повлияло на Беликова, помогло ему найти общий язык с Варенькой: «Она спела с чувством «Витют витры», потом еще романс, и еще, и всех нас очаровала, – всех, даже Беликова. Он подошел к ней и сказал, сладко улыбаясь: «Малороссийский язык своею нежностью и приятною звучностью напоминает древнегреческий». Здесь романс выступает в роли и характеристики героини, и «общего языка», который помогает героям наладить отношения.

Однако при анализе цветковых и музыкальных деталей в рассказах Чехова, существует опасность, сосредоточившись на символических деталях, не выйти на уровень обобщения, состоящий в определении роли детали

в поэтике произведения, в том, какой именно смысл акцентируется при помощи этой детали. Деталь, цветковая или звуковая, – один из компонентов, входящий в художественное целое, направленный на то, чтобы способствовать обретению смысла, стимулировать читателя к правильному пониманию рассказа, к выявлению таких сторон действительности, как рутинность, стереотипность построения жизни, отсутствие социальных целей и стимулов для социального развития, слабость и лень человека, отказывающегося от духовного самосовершенствования, от деятельности, направленной на преобразование действительности, ее изменения к лучшему. Чехов не был ни моралистом, ни судьей, но показывая деградацию или сломленность человека под влиянием обстоятельств, он хотел пробудить в читателе желание бороться, развиваться, искать, совершенствоваться. «Я хотел только честно и откровенно сказать людям: посмотрите на себя, посмотрите, как вы плохо и скучно живете. Самое главное, чтобы люди это поняли, а когда это поймут, они непременно создадут себе другую, лучшую жизнь», – говорил Чехов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкин А.Б. Читая Достоевского и Чехова // Художественная литература. М., 1993. С. 21-30.
2. Гурвич Г.Е. Проза Чехова // Художественная литература. М., 1989. С. 49.
3. Полоцкая Э.А. Пути чеховских героев (книга для учащихся) // Просвещение. М., 1992. С. 45-80.
4. Чехов А.П. Рассказы // Художественная литература. М., 1976. С. 258-271, 291-309.
5. Большая детская энциклопедия. Литература // Литература конца XIX – начала XX века // Художественная деталь в новеллистике А.П. Чехова. М., 1989. С. 345-350.
6. Грин Ханна. Мистер Набоков http://www.telenir.net/literaturovedenie/vladimir_nabokov_pro_et_contra/index.ph.

Инновационные методы обучения пространственным представлениям в изобразительной деятельности

Гладкова М.Г.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент **Ивакина В.В.**

Модернизация отечественного образования в целом затронула и систему художественного образования. Современное художественное образование немислимо без учета мировых тенденций, связанных с необходимостью структурирования единого образовательного пространства, являющегося составной частью информатизации и глобализации общества в целом. Не вызывает сомнений тот факт, что образование и культура являются важнейшими механизмами приобщения личности к социально-культурному опыту челове-

чества. Определение места и роли художественного образования, методов и форм, раскрытие ценностно-смыслового потенциала его содержания, ориентация на компетентностный тип образованности – все это носит принципиальный и актуальный характер.

Воробьева Е.Г. считает, что модели современных систем образования, будь то в Дании, Финляндии или России, в основном, направлены на структуризацию или на создание системности знаний ученика. Однако, продолжает автор, эта самая система в виде своем

представляет лишь концепцию реальных знаний, и всегда должна проверяться на практике. Другая проблема ее – это сложность восприятия ребенком огромного потока информации, и именно она сводит на нет традиционную систему образования, сложennую веками, как культурную единицу этноса [1].

В далеком XVIII веке французский философ эпохи просвещения Жан-Жак Руссо сказал: «Нет плохих учеников, есть плохие учителя» [4]. В современном мире эта фраза слегка потеряла свою актуальность в силу уже внешних факторов: недосып, плохая экология, постоянные стрессы и трудности во время социализации одного или группы индивидов. Последнее стало самым главным фактором напряженных ситуаций в наше время.

И все же, роль учителя осталась неизменной. Во многом именно учитель является «строителем» фундамента знаний группы учеников, или же одного ученика, при этом, находясь наравне с родителями, бабушками и дедушками. Но роль педагога намного более уникальна, чем роль отца, матери, или деда. Основной его задачей, считает Ростовцев Н.Н., становится совершенствование среды развития личности в системе образования. Тогда как роль, например министерства образования, как представителя исполнительно-законодательного органа власти, заключается в улучшении или же замещении традиционной системы образования. В этом и учителю, и органам власти помогают инновационные методы и формы обучения, выработанные в опыте прошлых лет [7].

Инновационные методы – это методы, основанные на использовании достижений науки и информационных технологий в образовании. Они способствуют повышению качества подготовки путем развития у учащихся творческих способностей и самостоятельности [1].

В художественной педагогике эти инновационные методы являются основополагающими, т.к. развитие и обучение при помощи искусства, как универсального феномена, невозможно без творческого подхода, без активизации мотивационных составляющих личности учащегося. Система инновационных методов должна постоянно совершенствоваться, утверждает Задора С., тем самым, совершенствуя всю систему образования. В противном случае, отмечает автор, хождение по замкнутому кругу или остановка на мертвой точке может привести к стагнации не только методической системы, но и всего образования в целом. Поэтому мы с уверенностью можем сказать о колоссальной значимости новых, даже в

чем-то революционных методов художественного образования и образования в целом [2].

История русской педагогики начинается еще с древности, но нас, конечно, интересует больше новый и новейший период. Автор опального произведения «Путешествие из Петербурга в Москву» Александр Николаевич Радищев ввел концепцию революционно-инновационного учения русской педагогики, где ученик из нейтрального индивида должен был перерастать в «патриота и борца за народное счастье» [1].

Но все же российская система образования того времени продолжала находиться в стадии тотальной несистемности и не имела четкой структуры, пока Константин Дмитриевич Ушинский не создал основы методологии школьного воспитания, провозгласив целостность и практики и теории. Основной опорой его инновационной концепции являлся опыт прошлых лет, или преемственность поколений.

В начале XX века перед социумом и советским образованием встает проблема воспитания советского человека. Этому должна была способствовать и художественная педагогика.

Советская художественная школа очень многим обязана первому нарком просвещения РСФСР Анатолию Васильевичу Луначарскому. Суть его инновационных методов отразилась в его же цитате: «Вообще под эстетическим образованием надо разумеать не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать её»

В 1957 году Николай Николаевич Ростовцев разрабатывает программу обучения изобразительному искусству, о которой пишет: «Готовить всесторонне развитую личность, эстетически воспитывать детей, помочь детям познавать окружающий мир, дать учащимся знание элементарных основ реалистического рисунка, развивать творческие способности» [7].

На рубеже этих же лет Надежда Львовна Гродзенская в своих работах уделяла большое значение способности слушать и эстетически переживать музыку, понимать значение ее выразительных средств.

Общий вектор инновационных идей, методов обучения художественной педагогики XX века был направлен на эстетическое развитие ребенка как личности, рождения в нем понимания и ощущения прекрасного. И так же усиление созидательных навыков [3].

Информационный прессинг XXI века обязывает отечественную художественную педагогику к активным действиям. Линия развития общества движется с огромной скоростью, так что даже индивид не успевает социализироваться под нее. Одна из основных задач современной художественной педагогики, отмечает Романов Л.С., – это научение ребенка анализировать себя, находить в себе самом и слабые и сильные стороны.

Вторая ее задача – это интеграция дивергентных мнений. Ведь различие мнений и видений на огромный поток информации разделяет индивидуумов, чаще всего принося конфронтацию в социум. Художественная педагогика и педагогика в целом должна предотвращать столь сильные разрывы в точках зрений, сглаживая особенно «острые» углы оценок и мнений.

И третья задача – это создание профессионалов, обладающих созидательными навыками преобразования и развития. Эта задача сейчас находится в стадии лейб-проектов, и на нее делается основной упор [6].

Особую роль в развитии индивида и его последующей социализации играет пространственное представление. Это не только понимание внешних объектов по отношению к самому себе, это еще и понимание самого себя. А также оно является одним из основных свойств человеческой психики [8].

С дошкольного возраста начинается научное обучение пространственному представлению. Средствами обучения являются учебно-игровые структуры. У детей школьного возраста основную роль в развитии представления играют уроки изобразительного искусства и математики. Нам будет целесообразно остановиться только на уроках изобразительного искусства.

Суть развития пространственного восприятия на уроках изобразительного искусства, считают Кривошей Е. В. и Кузнецова Н. М., за-

ключается в том, чтобы научить ученика перемещать объект в пространстве, преобразовать его, мысленно вращать и деформировать. Однако, у многих детей возникают с этим трудности, поэтому приходится вводить инновационные методы обучения. Многие такие методы ориентированы на переход от двухмерного рисунка к трехмерному [5].

И все же, со временем коэффициент полезного действия многих методик неминуемо приближается к нулевой отметке из-за внешних факторов, связанных с психологией и различием восприятия окружающего мира поколениями. Современные дети, например, имеют плохое слуховое восприятие, а вот зрительная память у них развита куда лучше, чем у детей, которые родились в 80-х годах прошлого века.

Инновационные методы учат детей художественному вкусу, общей культуре и эстетике. Они помогают представлять различные вещи окружающего их пространства в разных ракурсах. В разряды таких методов входят: карточка – задание, осязаемые упражнения, двигательные упражнения, зрительные упражнения, упражнения с природными материалами.

Стимулами к освоению таких методик у учеников являются благодарные отзывы учителя, его поддержка и наставления.

Таким образом, в каких темпах развивается общество, в таких темпах и должны развиваться и методы художественного образования детей. Линия развития не должна уходить в цикл. Инновационные методы должны ориентироваться на психологические, социальные, духовные сферы общества и одного индивида в целом. Им должна быть присуща революционность в научной педагогике, систематичность и четкая структурность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева Е. Г. Использование инновационных методов в преподавании. Саранск: Принт-издат, 2013. 9 с.
2. Задора С. Педагогика XXI века. М.: Педагогика, 2011. 214 с.
3. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке. М.: ЛЕТО, 1960. 142 с.
4. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаяева М.Ф. Педагогическая теория Жан-Жака Руссо. М.: Просвещение, 1982. 112 с.
5. Кривошей Е.В., Кузнецова Н.М. Развитие пространственных представлений младших школьников. М.: Пресс, 2003. 43 с.
6. Романов Л.С., Мещаяева Л. Н. Краткий курс исторических теорий и методов отечественного художественного образования. М., 2012. 98 с.
7. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. М.: Просвещение, 1981. 65 с.
8. Попова Е.С. Особенности формирования пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи. 2010.

Теоретические основы изучения проблемы формирования художественно-изобразительных навыков в науке

Дмитриева Т.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент. **Ивакина В.В.**

В науке изучению навыков уделяется много внимания. Также обширно исследуется проблема механизмов формирования навыков, которые в практической жизни имеют немаловажное значение. Для того, чтобы более подробно разобраться в механизмах формирования навыков, необходимо выяснить, что вообще такое навыки и какие они бывают.

Действия, которые формируются посредством многократного повтора и доводятся до машинальности – это и есть навык. Навыки классифицируют на три группы: перцептивные, интеллектуальные и двигательные.

Навыки начали исследовать с двигательных аспектов, но изучая разные стороны психической деятельности исследователи пришли к дифференциации сенсорных и умственных разновидностей. Также были указаны между навыками всех классов обязательные для всех признаки и различия. Процесс выработки навыков, можно сказать, идет с двух противоположных сторон. Первая сторона – субъект, вторая – организм. Благодаря чему действия доводятся до автоматизма уже без участия воли и сознания [1, с. 86-96].

Навыки формируются в связи со следующими эмпирическими факторами:

- 1) мотивация, обучаемость, упражнение, подкрепление;
- 2) степень совершенствования личности, присутствие способностей, а также умений и навыков;
- 3) понимание основной сути процесса овладения навыка.

Именно комбинирование вышеперечисленных факторов формирует разные виды навыков.

Знания, умения и навыки вместе обеспечивают в мышлении правильное отражение окружающей действительности, общественных правил, взаимодействие людей с природой и между собой, роль и поведение каждого субъекта в обществе.

Соответственно вырабатывается своя позиция по отношению к действительности.

Совершенствование и изучение, формирование в изобразительном искусстве художес-

твенного мастерства – это и значит достижение вершины овладения художественных навыков.

Активное изучение изобразительных способностей началось в 20 веке, тогда и сложились три основополагающих направления в исследованиях.

Первое направление изучало одаренных людей, особенности творческих личностей, художников, сравнение неспособных к рисованию людей и талантливых. Этот способ широко применял Э. Мейман, что позволило выявить факторы неумения рисовать, проявляющиеся в нехватке дарования или в недостатке упражнений.

Второе направление изучало сам процесс рисования. Были выделены технические характеристики одаренных в рисовании людей путем лабораторных исследований, которыми занимался Ф. Ейер.

Представители третьего направления посвятили свои работы изучению способностей к художественному творчеству. Так, например Н. Мануэль описал в своих работах тринадцать способностей, которые влияют на развитие навыков рисования, начиная со зрительной памяти, наблюдения, комбинирования, умения отличать цвета, заканчивая интересом и интеллигентностью [2, с. 53-60].

Многолетние изучения проблемы формирования художественных способностей позволили Н. Мейеру выявить составную часть художественного таланта, к которой относятся комбинаторные и врожденные способности, а также эстетическая отзывчивость.

В нашей стране наиболее интересные концепции развития изобразительных навыков изучались с разных сторон.

В.С. Кузьмин и Н.Н. Ростовцев представили одно из направлений, которое часто называют традиционным. Б.М. Неменский – основоположник другого направления, которое стало популярным благодаря актуализации идей гуманизма. Педагог в первую очередь делал упор на культурное развитие и только вторую роль отдавал развитию технических навыков в рисовании. Художественные навыки как эстетическое отношение к действительности, рас-

смастривал А.А. Мелик-Пашаев. [3, с. 32-39]. Представитель следующего направления – Б.П. Юсов. Интересно это направление тем, что разные сферы искусства связываются между собой. Л.Б. Рылова выдвигает не менее любопытную трактовку, суть которой заключается в проблемном подходе к изучению художественного искусства.

Чтобы понять механизмы развития творческих навыков, необходимо знать их свойства. В.С. Кузин в своих работах выделяет следующие свойства: эмоциональное отношение; зрительная память, которая создает выразительные образы в сознании; характер субъекта, который способен обеспечить воплощение замыслов; художественное мышление, а также богатое воображение. [4, с. 392].

Известный педагог Л.М. Фридман выдвигает следующую теорию формирования навыков. В начале вырабатывается умение выполнять какое-либо действие, и только потом путем многократных тренировок и повторений определенного действия это умение становится более совершенным. На бессознательном уровне действие выполняется механически, минуя промежуточные шаги. Таким образом, умение превращается в навык. Но при сложном действии умение не превращается в навык, а остается умением, состоящим из нескольких навыков. Характер действий можно считать отличительной чертой умений и навыков. Если же, напротив, выполняемое действие простое, которое необходимо при выполнении сложных действий, то оно формирует-ся как навык.

Навыки как механическую составляющую умений, которые реализуются на бессознательном уровне, трактует С.Л. Рубинштейн.

Осознанные действия являются основой изобразительных навыков, – утверждают мно-

гие известные психологи. Такие действия регулируются через способность управлять своими умениями, то есть действия должны быть реализованы точно и ловко. Примером этого может служить следующая ситуация. Изображая отдельные элементы узоров, учащиеся должны выполнить поэтапные действия при условии, что держание кисти или карандаша является механическим навыком. Правильность и ловкость каждого действия является основой в управлении умениями.

Ученый-педагог Л.М. Фридман высказывает следующую точку зрения: важным условием формирования навыков является интеллектуальная работа субъекта и художественное мышление. Осознанность это то, что различает умения и навыки. В тот момент, когда возникают необычные, непонятные ситуации, которые требуют принятия рациональных умозаключений, стимулируется интеллектуальная деятельность. Умения активизируются на уровне центральной нервной системы в коре головного мозга, на более высокой стадии, чем навыки. [3, с. 32-39].

Навыки, формирующиеся в каком-либо учебном предмете, Н.Ф. Талызина классифицирует на общие и специфические. Первые из которых формируются у учеников благодаря изучению предметов и применимы не только на учебе, но и в повседневной жизни, к примеру, письмо или чтение. Приемы логического мышления также относятся к общим видам умения. Независимо от учебного материала они выполняются в силу специфических знаний индивида, которые развиваются и усваиваются в процессе изучения определенного предмета и применяются в этом предмете непосредственно, и лишь в малой доле – в других предметах. [5, с. 95].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать выводы о формировании навыков. Преобразованное действие у учащихся на уроках развивается от выполнения развернутого поэтапного повторения, формируясь как умение, а по мере многократных тренировок и его выполнения совершенствуется и переходит в навык. Каждый шаг фиксируется в сознании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаскина А.А. Художественная одаренность // Психология одаренности: от теории к практике. М.: ИП РАН, 2000. С. 86-96.
2. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М.: Московский психолого-социальный институт, изд-во «Флинта», 2001. С. 53-60.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002. С. 32-39.
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М., Воронеж: Модэк, 1996. С. 392.
5. Ванслов В.В. Эстетика, искусство, искусствознание: Вопросы теории и истории. М., 1983. С. 95.

Методы и технологии развития зрительной памяти у подростков

Кириленко Т.Ю.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент **Ивакина В.В.**

В конце XX – начале XXI веков наше общество практически постоянно подвергается кардинальным изменениям, причем во всех сферах общественной и культурной жизни. Эти изменения не могут обойти стороной и школьное образование. Изменения затрагивают методическую и методологическую базу обучения, меняются требования к содержанию и структуре учебного процесса. Эти изменения требуют разработки и внедрения инновационных методов и технологий обучения, способных реализовать развивающую функцию образовательного процесса в полной мере. Одним из путей оптимизации данного процесса является более тесная, органичная связь результатов психолого-педагогических исследований с практикой преподавания изобразительного искусства.

В этой связи возникает потребность в методах обучения с целью развития у учащихся всего спектра психических познавательных процессов, одним из которых является зрительная память.

Под зрительной памятью психологи понимают особый вид памяти, который основывается на зрительных впечатлениях, что позволяет сохранять и воспроизводить живой образ предмета, воспринятого ранее, который по своей детальности и наглядности не будет уступать реальному образу [1, с. 45].

Прихеймер Р. ставит важность развития зрительной памяти выше, чем развитие слуховой, отмечая, что порой человеку легче запомнить, как выглядит один объект, чем воспроизвести сказанное кем-то его описание [3; с. 18]. Старое выражение гласит «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», и собственно, так оно и есть. Восприятие современного человека концентрируется больше на зрительную, эмоциональную и осязательную память. Информация такого типа усваивается куда быстрее и на долгое время остается в

памяти. При коммуникации одного индивида с другим, или же индивида с обществом, какие-либо данные всегда осознаются, в большей степени, когда тот, кто передает их, может наглядно показать то, что он хочет донести рисунком, диаграммой и т.д.

Однако зрительная память не возникает просто так и даже некие предрасположенности в ней подлежат системному развитию и регулярным тренингам. Ее становление начинается уже с дошкольного возраста, когда ребенок легко запоминает яркие и памятные образы и представляет их, может передать. Но вот именно особое значение этому стоит уделять в подростковом возрасте. Так как именно в этот период индивид получает огромное количество информации, большая часть которой либо забывается, либо приходится на кратковременную память. Она же хранит информацию совсем недолго и извлекает ее в критических ситуациях, а потом или стирает, или откладывает, как говорится, «на дальнюю» полку. В этом случае необходимы способы извлечения глубоко отложенной информации из «бездонного колодца» опыта и знаний.

Американский ученый Дэвид Мелчер из университета в Нью-Джерси утверждает, что оценка в наши дни способности человека в короткий отрезок времени запоминать зрительную информацию не является оптимальной. Его концепция стоит на развитии зрительной памяти, которая, по мнению Мелчера, помогает запоминать большой объем даже при беглом взгляде [4; с. 21].

Та же ситуация существует и в педагогике, которая пытается найти самый безопасный и продуктивный способ развития зрительной памяти, ей в этом помогает и психология. Неумелое развитие зрительной памяти, по мнению И. Шульца, иногда приводит к шизофрении, а также к попыткам самоубийства. М. Зощенко опи-

сывает подобную трагедию в своей книге «Перед восходом солнца» [2, с. 31]. Деструктивный эффект возникает, когда индивид настойчиво и безуспешно пытается вызвать желаемый зрительный образ. Из-за отсутствия необходимого навыка мозг начинает продуцировать информацию в усиленном режиме, в результате чего возможны сбои в его работе. У индивида начинается нервный срыв с тяжелыми последствиями, которые были приведены выше.

Важнейшую роль зрительная память играет при создании произведений искусства. Так, например, великий русский поэт А.С. Пушкин свои зрительные и эмоциональные впечатления о пребывании в Крыму передал в путешествии Онегина. А в картине Виктора Васнецова зрительный образ крестьянина Ивана Петрова, сначала запечатленный в этюде 1883 года, стал прообразом для Ильи Муромца. Композитору Рахманинову помогали трудиться зрительные впечатления о родине, которую он был вынужден покинуть. Картины лесов и полей, обширные луга и полноводные реки, образы городов и деревень, – все это отразилось в его произведениях. Александр Степанов, советский писатель, лауреат Сталинской премии передал зрительные образы своего детства, образы участников и свидетелей тех событий в своей книге «Порт-Артур». Как подчеркивает в своем исследовании А.В. Триселев: «...восприятие и изобразительная деятельность ученика нуждается в организации, иначе говоря, в установке его психической и практической деятельности со стороны учителя». Здесь же автор делает акцент на необходимости обогащения зрительной памяти фактами, опирающимися на зрительные ощущения и восприятие, умение осуществлять анализ и синтез [4, с. 57].

Эффективное применение долговременной зрительной памяти приводит к улучшению не только качества понимания школьной программы подростком, но и к улучшению коммуникативных функций. Для этого необходимо расширять спектр традиционных методов и внедрение новых, инновационных технологий развития зрительной памяти средствами искусства. Причем, усилия здесь необходимо направлять на реализацию данных методов, как в группо-

вых, так и в индивидуальных формах обучения. Особое значение мы придаем специальным учебным заданиям, упражнениям по формированию зрительной памяти и представлений у учащихся 5 классов к которым относим:

1. Решение головоломки на внимательность.

Хоть и головоломка кажется забавой для детей, однако именно она является мощной тренировкой для зрительной памяти. Например, сравнивая две картинки, и находя в них различие, ребенок учится замечать маленькие детали. А запоминание, в какой последовательности идут друг за другом объекты развивает визуальную память.

2. Восприятие и рисование неправильных орнаментов.

Многие люди тут же теряются, если композиция, воспринимаемая ими, не является четкой и логичной. Чтобы избежать данный казус, следует взять кусок камня с неправильными узорами прожилки и зарисовать его цветными карандашами на листе бумаги. Эта задача будет очень трудной в силу того, что каждая прожилка имеет свой оттенок. А потом попробуйте нарисовать этот же камень, но уже по памяти. Данное упражнение научит не теряться в нелогичных композициях [3, с. 44].

3. Рисование по памяти в режиме произвольного запоминания.

В этих целях необходимо использовать свойства зрения, при котором теплые по цвету и освещенные предметы воспринимаются и запоминаются подростком более четко, чем холодные по цвету с невыраженной освещенностью. Поэтому на занятиях по рисованию с натуры необходимо разработать задания, построенные на законах тонового контраста, масштаба и ритма. Важным элементом данной работы является повторение учебного задания по памяти.

4. Восприятие и рисование по представлению, которое основано на работе с натурой и по памяти.

Следует отметить, что никакие методы обучения не могут дать оптимальный результат без кропотливого труда учащегося и постоянной самостоятельной практики. Поэтому наряду с конкретными заданиями, которые могут быть использованы педагогом, привлекается широкий опыт в области рисования по памяти и воображению выдающихся художников.

Обобщая изложенный выше материал, следует отметить, что спорить о роли зрительной памяти в создании произведений искусства очень сложно, ведь в совокупности своей любой творческий труд – это множество сотканых нитей в единый клубок. Где нить – это

зрительный, эмоциональный, или какой-либо другой образ. А без хорошей зрительной памяти этот самый образ обречен остаться незамеченным. Сложно даже представить, сколько прекрасных произведений искусство было бы не создано, если бы человек не совершенствовал свою зрительная память.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / сост. Мещеряков Б., Зинченко В. М.: Олма-пресс. 2004. С. 34.
2. Зошенко М. Перед восходом солнца. М.: Планета, 1943.
3. Прихеймер Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 392 с.
4. Триселов А. В. И вопросу о художественном восприятии. В сб.: Пути повышения уровня теоретической и практической подготовки учителя изобразительного искусства. М.: Просвещение, 2005. 156 с.

Развитие познавательного интереса младших школьников к изобразительному искусству

Мельникова В. С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: ст. преподаватель **Зеленская В. А.**

Анализ современных исследований Е.А. Ермолинской, И.Э. Кашековой позволяет утверждать, что в образовании подрастающего поколения изобразительное искусство занимает одно из важных мест [2, 3]. Эффективность обучения предмету будет зависеть от того, какой интерес к изучаемому материалу проявляют дети. Поэтому проблема развития познавательного интереса учащихся всегда была актуальна в школе.

Интерес – понятие, имеющее множество различных трактовок. Л. С. Выготский называл интерес естественным двигателем детского поведения [1]. Применительно к учебной деятельности основным является учебно-познавательный интерес. Г. И. Щукина, анализируя значимость познавательного интереса, утверждает, что его рассматривают как средство активизации познавательной деятельности ученика [4].

Следовательно, познавательный интерес и познавательная активность взаимосвязаны между собой. Познавательный интерес направлен на осуществление новых форм деятельности совместными усилиями. Отсюда возникает вопрос: как сформировать у ребенка познавательный интерес к изобразительному искусству, как заинтересовать его художественным творчеством?

С целью развития познавательного интереса школьников на уроках изобразительного искусства применяют игру. Игра – это особый вид деятельности детей, она обучает, развивает, помогает раскрытию творческих возможностей ребенка. Значение игры невозможно

игнорировать и оценивать развлекательными возможностями. Она способна перерасти в обучение, в творчество, являясь, на первый взгляд, только развлечением.

Игровые задания по изобразительному искусству дают возможность развивать образное мышление, пространственное представление, находчивость, творческие способности. Детей привлекает в игре красочное оформление, элементы соревнования, возможность выразить свои положительные эмоции. На уроках изобразительного искусства применяют игры, способствующие развитию графических навыков, композиционного мышления, пространственного представления, творческих способностей, овладению образным языком цвета.

Игра помогает преодолеть страх неизвестности, переживания, связанные с формированием новых навыков. Игра обучает, помогает раскрытию творческих возможностей ребенка. Особенно привлекают детей игры-путешествия, где они выступают в роли космонавта, летчика, капитана, машиниста, поэтому они с удовольствием берут на себя эти обязанности, проявляя в игровой ситуации высокую активность.

В качестве примера приведем игру «Путешествие по островам».

Урок-путешествие начинается с мысленного преобразования реальной ситуации в воображаемую. Младшие школьники делятся на команды и дают им названия, а также выбирают средства передвижения – ракета, корабль, поезд, самолет. Кроме того, определяются роли, которые они будут исполнять. Из числа

младших школьников выбирают командира ракеты и его заместителя, капитана и штурмана корабля, машиниста поезда и его помощника, летчика и его экипаж, группу путешественников. При организации игровых групп, распределении ролей важно учитывать реальные отношения: опыт, интересы, симпатии обучающихся. Но не менее важно обеспечить участникам игры и воображаемое общение: поддерживать их ролевые действия, эмоциональную идентификацию с персонажем и соучастие в ролевом взаимодействии.

Каждый экипаж готовится к путешествию: складывает соответствующую фигуру транспортного средства в технике оригами, раскрашивает дорогу – радугу, по которой пройдут путешественники.

Следующим этапом реализации урока является организация игрового общения между учениками и учителем. При этом важно, чтобы учитель, управляя игрой, использовал косвенные приемы руководства детьми, которые будут проявляться в незаметных подсказках, помощи без выхода из игровой роли.

Задача экипажей и путешественников состоит в том, чтобы побывать на всех островах и выполнить соответствующие задания. Острова совершенно разные. Один остров не похож на другой, об этом говорят их названия: остров Пейзаж, остров Натюрморт, остров Портрет.

Чтобы попасть на остров, команды должны пройти пропускной пункт: из представленных репродукций картин выбрать те, которые соответствуют названию острова (пейзаж, портрет, натюрморт).

Важнейшим этапом урока является организация игрового действия. Оно заключается в выполнении художественно-творческих заданий на островах Пейзаж, Натюрморт, Портрет.

Попадая на остров Пейзаж, младшие школьники выполняют творческие задания, направленные на отработку технических навыков рисования пейзажа, развития зрительной памяти, правильного применения цвета. В качестве заданий могут быть предложены изображения Северного и Южного полюсов, дворцов Снежной Королевы и Жаркого Солнца, домики Доброго и Злого Гномиков.

На острове Натюрморт младшие школьники выполняют игровые задания, способствующие развитию графических навыков, пониманию конструктивных особенностей формы, изучению композиционных закономерностей. Общее название этих игр – «Дорисуй предмет, пользуясь заданной формой», «Создай натюрморт». По предложенному контуру (овал, круг) младшие школьники дорисовывают фрукты, овощи, цветы, другие элементы натюрморта. Задание выполняет каждый член команды. Позже все вместе komponуют натюрморт из созданных заготовок. На острове могут быть реализованы графические, живописные, декоративные натюрморты.

На острове Портрет ребята выполняют задания, связанные с изображением различных эмоций, использованием цвета для передачи настроения. Здесь дети получают такие задания: изображение любимого персонажа книги, домашнего питомца, героя мультфильма, автопортреты, портреты друг друга.

Итогом игрового взаимодействия являются не только продукты художественно-творческой деятельности младших школьников, но и яркое эмоциональное переживание самого игрового действия.

Реализующаяся в игре идея совместно совершаемых открытий, расстановка эмоциональных доминант, использование косвенных педагогических средств руководства, позволяют решать учебные задачи предмета изобразительного искусства в интересной для младших школьников форме. Такое игровое взаимодействие активизирует познавательную мыслительную деятельность, вызывает у детей познавательный интерес к предмету.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. М.: Просвещение, 1996. 84 с.
2. Ермолинская Е. А. Как грамотно выстроить урок изобразительного искусства в школе [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. Электрон. науч. журн. учреждения Рос. академии образования «Институт художественного образования». 2010. №4. Систем. требования: AdobeReader. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-4-2010/ermolinskaya12-12-2010.pdf> (дата обращения 05.03.17).
3. Кашекова И. Э. Предметы искусства в системе современного общего образования детей (на примере изобразительного искусства) [Электронный ресурс] // Педагогика искусства электрон. науч. журн. Учреждения Рос. академии образования «Институт художественного образования». 2013. №4. Систем. требования: AdobeReader. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/kashekova_0.pdf (дата обращения 05.03.17).
4. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. М.: Педагогика, 1971.

**Дети в годы Великой Отечественной войны:
по материалам устной истории***Атаноба М.Р.*

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Леонова Н. А.**

Годы Великой Отечественной войны – это непростой период испытаний, лишений и потерь в жизни миллионов людей Советского Союза, в особенности это касается жизни детей и подростков, которые перенесли все тяготы военного времени вместе со взрослыми. Многие из них потеряли свои семьи и стали сиротами, уже с малых лет они работали на предприятиях, в сельском хозяйстве, а нередко и воевали непосредственно на фронтах Великой Отечественной войны.

Воспоминания, вещественные и документальные свидетельства военного детства, – всё это является бесценным источником для изучения этого периода. Еще К. Симонов подчеркивал огромную важность записи и сохранения воспоминаний о войне – «живой» памяти и «живой» истории [6, с. 210-334].

На сегодняшний день одним из важнейших объектов интереса устных историков в России является проблема Второй мировой и Великой отечественной войн, а также социальных процессов с ними связанных. Устная история – это относительно молодое направление в отечественной науке, зародившееся 1990-х годах, но вместе с тем и быстро развивающееся. Именно поэтому вопрос об обращении к воспоминаниям детей войны стал подниматься довольно недавно и становится одним из наиболее актуальных.

Но необходимо подчеркнуть, что чем дальше уходит время, тем больше в истории возникает неясностей по уточнению отдельных фактов, явлений, возникают споры вокруг уже давно известных событий. На многие архивные документы и в настоящее время наложен гриф секретности. Это вызывает некие затруднения для наиболее полного изучения, констатации фактов периода военных лет. Ситуация осложняется еще и тем, что уходят из жизни (а многие уже ушли) те, кто мог бы под-

твердить или опровергнуть эти факты, выступить «живой историей». Мы должны использовать потенциал устной истории при изучении Великой Отечественной войны, пока еще живы ее носители. Так, в основе данной работы положены воспоминания моей бабушки, Атановой Клары Ивановны, которая видела войну глазами ребенка.

Устная история позволяет нам приблизиться через призму воспоминаний к реалиям, дает возможность по-новому рассмотреть отношение человека к прошлому и ответить на вопрос, как же Великая Отечественная война повлияла на судьбы детей того времени. Воспоминания участников и свидетелей исторических событий способны восстановить многие факты, которые не могут найти свое отражение в других видах источников, но могут иметь решающее значение для возрождения достоверности того или иного события.

Проблема использования устной истории изучена в достаточной мере. Так, специфика воспоминаний как источника по истории детства детально изучена в отечественной историографии В.Г. Безроговым. Проблема детей войны получила широкое распространение и вызывает большой интерес в современной науке через интерпретацию истории повседневной жизни детей и подростков военного времени и с привлечением демографических данных военных лет, с применением новых письменных и устных источников, которые помогают наиболее полно воссоздать эмоциональную атмосферу исследуемого периода [1, с. 65-78].

В современной русской историографии стоит отметить работы историка Е.С. Сенявской, которая одной из первых осуществила междисциплинарное исследование «человека воюющего» [5, с. 157]. Также проблемами создания архива устной истории Великой Отечественной войны, в котором важное на-

правление отводится нарративам «детей войны» на региональном уровне занимается Е. Н. Стрекалова. Она подчеркивает, что такой вид источника включает в себе сведения о социальной истории войны, истории военной повседневности, отражает память о событиях войны на Северном Кавказе. Надо заметить, что ярко выраженным местным характером обладают публикации, которые содержат модель исторического развития определенного населенного пункта, где исследователь может опросить всех очевидцев событий, при этом не стоит всецело и полностью полагаться на надежность одного информатора, его рассказ можно сравнить с другими [7, с. 125].

И. В. Юрчук в своей статье утверждает, что палитра взглядов на события военных лет может быть разной, и это зависит от многих факторов: от возраста бывших «детей войны», от их физического и психологического здоровья и т.д. Для одних это суровое время тяжелых испытаний, для других – трудное время выживания и работа в тылу, для третьих – это неприятные воспоминания о немцах. А в целом для всех – это горькие воспоминания о сложном времени Великой Отечественной войны [8, с. 195-208].

Дети войны имеют разные судьбы, но их объединяет одна общая трагедия – невосполнимая потеря мира детства. Война лишила их светлого, веселого и беззаботного детства, они с невероятной стойкостью переносили все тяготы, которые легли на их хрупкие плечи.

Исследуя историю детства в годы войны, Н.А. Леонова отмечает, что труд детей в те годы был неоценимо высок. С первых же дней войны дети Ставрополя наравне со взрослыми обрабатывали колхозные поля, стояли у станка на заводах, рыли противотанковые рвы. Например, в колхозе им. Ворошилова Изобильненского района Иван Шевяков, тринадцатилетний мальчишка, к которому взрослые обращались почтительно по отчеству, работал на волах, ежедневно перевыполняя нормы выработки. И таких Иванов в крае было сотни и тысячи, и никто не жаловался на трудные условия, на то, что работа была для них тяжела не по возрасту [4, с. 7]. Очевидцем событий тех страшных лет стала и моя бабушка,

жительница с. Преградного Красногвардейского района Ставропольского края, Атанова К.И. Когда началась война, ей было 14 лет. В 1942 году немецкие войска устремились к Северному Кавказу. Колхозники спешно готовились к эвакуации, и 30 июля 1942 года они тронулись в путь.

Из воспоминаний бабушки: «Эвакуация... До сих пор не могу без содрогания вспоминать о тех днях и неделях. Нескончаемым потоком двигался скот, а за ним обозы, обозы. Продвигались очень медленно. Днем мы, пятнадцатилетние девчонки, гнали стадо коров, на ночь нас сменяли женщины, лошадей гнали ребята, ровесники моего брата. Идти было трудно: водные переправы, чуть ли не ежедневные вражеские авиационные налеты. Люди гибли от болезней, под бомбежками. Дороги, по которым проходила эвакуация, устланы сотнями и сотнями могил. Когда на фронте обстановка улучшилась, мы с нетерпением ждали, когда наши погонят немцев из пределов Ставрополя. И дождались! 23 февраля 1943 года Преградное было освобождено от оккупантов. А в марте мы начали собираться в обратную дорогу. Домой добирались с невероятными трудностями: по пути голодали, боролись с тяжелыми болезнями, но всё-таки добрались!» [2]. За время эвакуации Клара Ивановна тоже пережила тяжелую болезнь и чудом выжила. После освобождения села от немецких захватчиков в феврале возобновились занятия в школе, вместе со своими сверстниками она окончила 9 класс и перешла в 10. «Учиться было трудно: учебников не хватало, да и негде и не за что было их купить. Зимой было особенно тяжело. Класы отапливались соломой или бурьяном, печка быстро остывала. Когда морозы были сильные, замерзали чернила. Перо у ручки железное, мы отогреем его, только успеем донести до тетради, а оно уже замерзло. Но мы пережили все трудности и окончили 10 класс» [2].

Действительно, детям того времени очень тяжело приходилось и в учебе. Анализируя воспоминания ставропольчан о школе, важно отметить, что все их воспоминания начинаются со слов: «Учиться было трудно...». Многим из них приходилось пешком добираться через лес или поле до школы, которая находилась на расстоянии нескольких километров от их домов. Писали на обрывках бумаги, старых газетах, книга была одна на весь класс. Но тем не менее, в школу ходили с удовольствием, и школу не бросал никто [3, с. 103-109].

Несмотря на суровые условия, моя бабушка училась старательно и прилежно, много чи-

тала, и после школы она устроилась на работу учителем начальных классов, не имея даже образования, та как в военное время совсем не хватало учителей. Вскоре она поступила в педагогическое училище, успешно завершила свое обучение и в дальнейшем связала свою жизнь с профессией учителя. Но события войны оставили неизгладимый след в жизни советского ребенка. Детство поглотила война, юность – послевоенная разруха и голод. В душах детей появилась отвага и сила, которые помогли им выжить во время войны, взаимовыручка и помощь были неотъемлемой частью жизни каждого из них, важные человеческие качества заложила в детей война, но какой ценой? Осознанно или нет, они участвовали в событиях войны. Для того чтобы постичь лишения и невзгоды, им не нужно было пройти сквозь пытки и лагеря, ведь повседневный быт был не менее жестоким, особенно в прифронтовой полосе и на оккупированных территориях, что навсегда отложилось в их памяти. Это и есть самая живая народная память, которая дает нам объективные и достоверные представления о важнейших событиях истории. После победы эта память о всенародном подвиге стала одним из самых важных факто-

ров консолидации общества, роста его самосознания, основой патриотического воспитания молодежи. Мы должны знать свою историю в таком виде, в каком ее пережил наш народ, чтобы будущее поколение воспитывалось на правде.

В заключение хочется сказать, что в современной исторической науке нет однозначного ответа на вопросы, насколько можно считать объективными детские воспоминания и можно ли их рассматривать в качестве исторических источников, так как все они носят субъективный характер. Однако несомненным остается тот факт, что именно устная история передает весь эмоциональный накал того времени, раскрывает быт военной повседневности. Она помогает оценить те детские переживания, которые позволяют понять и последующие победы «военного поколения» в мирное время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрогов В.Г. Педагогическая антропология: феномен детства в воспоминаниях: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во УРАО, 2001. 192 с.
2. Воспоминания Атановой Клары Ивановны, 1927 г.р., адрес: Ставропольский край Красногвардейский район с. Преградное ул. Красная, 123/2.
3. Дети войны: 1941–1945 гг. (антропологический аспект): Хрестоматия / Ответственный редактор Е.Г. Пономарев. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. 243 с.
4. Леонова Н.А. Ребенок в условиях войны: дети Ставрополя в период оккупации (август 1942 – январь 1943 гг.). Печ. // Материалы всероссийской интернет-конференции «Педагогическая наука и практика – региону» (29 мая 2014 г., Ставрополь), ГБОУ ВО СГПИ. 8 с.
5. Сенявская Е.С. 1941–1945: фронтовое поколение: историко-психологическое исследование / Е.С. Сенявская. М.: РОС-СПЭН, 1999. 383 с.
6. Симонов К. Солдатские мемуары. Документальные сценарии. М.: Искусство, 1985. 334 с.
7. Стрекалова Е.Н. Архив устной истории Великой Отечественной войны (на материалах Северного Кавказа) // Юг России в Великой Отечественной войне: тропы памяти / И.В. Реброва. Краснодар: Эдарт-принт, 2011. 279 с.
8. Юрчук И.В. Война в памяти детей // Вторая мировая война в памяти поколений / И.В. Реброва, Н.А. Чугунцова. Краснодар: Экоинвест, 2009. 287 с.

Основные направления национальной и религиозной политики Александра III

Бабушкина О.О.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Шумакова Е.В.**

Национальная политика представляет собой сложную систему, помогающую найти средства и методы для благополучного взаимодействия между людьми различных наций и этносов посредством духовных атрибу-

тов: культуры, языка, менталитета, традиций и обычаев. Россия – многонациональная страна, и сегодня правительство Российской Федерации стремится к созданию таких условий, где каждая нация, независимо от ее размеров,

считала бы себя равноценной ячейкой нашей многонациональной страны. В России проводится политика веротерпимости, так как на территории РФ проживает множество представителей различных религий, в том числе трех мировых конфессий. Но на подобных принципах национальная политика России базировалась не всегда.

Начиная со второй половины XVII столетия в связи с активным присоединением новых территорий к Российской империи начался и естественный прирост нерусского населения.

Важным принципом национальной политики являлось сотрудничество центрального правительства с нерусскими элитами, которые в большинстве своем получали права русского дворянства, что облегчало для центральной власти управление новой территорией. Долгое время присоединенное население не загоняли в резервации, не отбирали земли, находившиеся в хозяйственном обороте, представителям других этносов не запрещались миграции ни в пределах Российской империи, ни за ее пределы.

Национальная политика, всегда игравшая огромную роль в жизни многонациональной Российской империи, приобрела особую окраску в период правления Александра III, в эпоху поворота властей к реакционно-охранительному курсу. Принципы национальной политики, приведенные выше, были перенаправлены на унификацию и русификацию окраин, полную консолидацию народов и стремление добиться слияния всех подданных Российской империи в единую нацию. Такими мерами Александр III стремился сохранить единство государства.

Следует отметить, что подобная политика была вызвана неравноправным положением коренного русского населения в сравнении с присоединенными территориями в XVIII-XIX вв. Последние получили широкий спектр привилегий в период правления Александра I, которые сохранились и при Николае I и расширились при Александре II [2, с. 154-155].

Возможно, из-за этого на периферии Российской империи возникали неоднократные восстания русского населения. Оно было возмущено тем, что платило выше налоги, не

пользовалось какими-либо государственными льготами, не получало столько свободы от государства, как то население, которое было присоединено (территории Прибалтики, Польши и Финляндии, часть украинских и белорусских территорий, народы Сибири, Поволжья и Средней Азии) [3, с. 78].

Уже на своей коронации новый правитель заявил, что временно отходит от активного участия в международных отношениях, чтобы все силы направить на ведение внутренней политики.

После прихода к власти император Александр III ограничил деятельность национально – культурных обществ, объявив их нелегальными. В учебных заведениях национальных окраин обучение стало вестись только на русском языке. Даже белорусский и украинский языки были запрещены к употреблению. Во главе администраций на окраинах страны были поставлены русские чиновники, урезав полномочия местного самоуправления. Они всячески пресекали попытки организации национальных восстаний бунтующим населением.

Александр III был достаточно религиозным человеком. Император поставил православную церковь в доминирующее положение, тем самым она стала значимым инструментом для внедрения политики русификации. Следует отметить, что к этому времени религии, противостоящие догматике православия, были объявлены вне закона. Некоторые представители подвергались гонениям. Это обосновывалось тем, что секты, став главным идейным врагом русского православия, искажали христианское учение. Из-за этого, начиная с 1885 года, детей начали забирать у тех родителей, которые были последователями различных сектантских учений.

Еще одним примером жесткой политики царя стал запрет строительства буддистских храмов и проведения в них обрядов бурятам и калмыкам. Подобные действия происходили в языческих и мусульманских окраинах: в Сибири, Средней Азии и Поволжье. В общей сложности за период царства Александра III в православную веру было обращено более 700 тыс. иноверцев, из них более 8,5 тыс. мусульман и более 50 тыс. язычников [7, с. 442].

На территории Польши и княжества Финляндского также насильственно происходило обращение людей в православие. Были приняты и другие меры: русская монета стала единственной денежной единицей, упразднены почтовые ведомства. В Польше был значительно реформирован Сенат.

Подобные методы национальной политики были применены и на территории Прибалтики. Здесь к началу 90-х годов XIX века деятельность судов, администрации и полиции передавалась в руки общеимперским учреждениям. некогда могущественное немецкое дворянство начало терять свои позиции и не смогло влиять на местное самоуправление [7, с. 446].

Но апогеем русифицированной политики правления Александра III стало решение Еврейского вопроса [5, с. 112].

После разделов Речи Посполитой Екатериной II в состав Российской империи вошли земли, где проживало еврейское население. Оно жило в так называемой «Черте оседлости», совпадавшей с бывшей пограничной линией между Польшей и Россией. Здесь евреи жили в узких рамках местечкового быта, вступая с коренным населением только в торгово-ростовщические отношения.

Но в XIX веке режим ограничений заметно ослабился в период правлений Александра I и Александра II. Вне «черты оседлости» стало возможно проживать еврейскому населению с высшим образованием, купцам, ремесленникам, отставным солдатам, врачам, фармацевтам [2, с. 155].

Но уже в 1881 г. при Александре III начались так называемые «Еврейские беспорядки». Первый погром произошел в Херсонской губернии [6, с. 2]. Еврейские беспорядки быстро распространялись по губерниям, потом перекинулись на соседние территории.

Весной 1882 года был создан «Еврейский комитет», разработавший «Временные правила о евреях». Комитет, пытаясь разобраться в причинах беспорядков, пришел к выводу: «единственной причиной насилия следует считать владение и аренду евреями земель, торговлю питьями, закупку сельских и др. произведений для немедленной перепродажи на месте по возвышенным ценам, уклонение евреев от воинской и иных повинностей, ростовщичество...».

В соответствии с «Временными правилами» еврейскому населению запрещалось: 1) селиться в сельской местности; 2) приобретать недвижимое имущество вне местечек и городов и арендовать земельные угодья. В конце 1882 года данные меры были одобрены, к ним прибавился запрет на любую торговлю в дни христианских праздников.

В дальнейшем Александр III вполне утвердился в мысли, что единственно приемлемым решением еврейского вопроса в России является выселение евреев. Итогом данной поли-

тики стал повсеместный отток еврейства за границу. Таким образом, в 1891 г. из Москвы было выселено, как утверждали еврейские историки, 20 тысяч евреев [3, с. 153-154]. Это выселение обыкновенно преподносится как пример «дикого произвола царизма» [4, с. 125].

В дальнейшем происходит еще большее ужесточение политики в отношении еврейского населения. «Временные правила» 1882 г. были пересмотрены в 1891 г. Новые «Правила» ужесточали режим «черты еврейской оседлости», максимально ее сокращая. Также был усилен паспортный контроль. Отныне высылке в «черту» подлежали все нелегалы, независимо от лет, прожитых ими во внутренних губерниях [7, с. 451].

В 1893 г. Александр III утвердил закон, призванный обуздать ростовщичество, ограничив верхний предел ссудного процента до 12% в год [4, с. 127].

Тогда же вступил в силу закон «об именах», который установил уголовное наказание для евреев, называющих себя в повседневном обиходе «не теми именами, какими они означены в метрических книгах», на русский манер.

Таким образом, можно сделать вывод, что национальная политика Александра III была направлена на укрепление самодержавия и сохранения единства государства, она определялась понятным православным патриотизмом и стремлением добиться слияния всех подданных Российской империи в единую нацию. Политика русификации будет продолжена и в период царствования Николая II, что в итоге приведет к обострению национальных противоречий в начале XX в.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гессен Ю.И. История еврейского народа в России. М., 1993. 243 с.
2. Головин К.Ф. Мои воспоминания. СПб., 1908. Т. 1. 692 с.
3. Дронов И. Е. Великий и державный. М., 2010. 546 с.
4. Дубнов С.М. Евреи в России и Западной Европе в эпоху антисемитской реакции. М., 1923. Т. 1. 378 с.
5. Кантор Р. Александр III о еврейских погромах 1881-1883 годов // Еврейская летопись. СПб., 1923. Сб. 1. 154 с.
6. Материалы для истории антиеврейских погромов в России. М.; Пг., 1923. Т. 2. 542 с.
7. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание третье. СПб., 1884. Т. 4. 741 с.

Февральская революция 1917 года в общественно-политической жизни северокавказского региона

Вздыхалко И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Состин Д.И.**

С политической точки зрения 1917 год является уникальным в истории России. Ни в одной стране мира в течение года не было столь значимых в политическом смысле событий, повлекших смену политических режимов и социально-экономического строя. Февральская Революция 1917 г. продемонстрировала политическую активность народа, самых различных его слоев, показала массовые примеры создания новых органов государственного и общественного управления: комитетов общественной безопасности, комиссариатов, гражданских комитетов, крестьянских союзов, советов, различных органов волостного, городского самоуправления и т.д. Особый интерес в этом отношении представляют регионы, среди которых можно выделить Северокавказский: Кубань и Ставрополье, Терек, а также Дон. Февральская революция как в целом по стране, так и в рассматриваемом регионе демократизировала общественно – политическую жизнь, активизировала различные политические партии, общественные движения, способствовала появлению новых органов государственной власти и самоуправления. Особенностью этой тенденции стало широкое участие в политическом процессе различных социальных слоев местного населения: крестьян, казаков, рабочих, интеллигенции. В послефевральский период в России начали выходить десятки новых газет. Только в Петрограде в первые дни Февральской революции 1917 г. выходило свыше 70 газет различных направлений, а также коммерческих и дешевых народных газет.

Издательская активность наблюдалась в регионах. Так например, периодическая печать Ставрополя в рассматриваемое время была представлена газетами «Северокавказский Край», «Северокавказское слово», которые издавались с участием социалистов революционеров, действовавшими в губернии с 1906 года,

а также «Ставропольские губернские ведомости», выходившие с 1850 по 1917 г.

Показателем общественной активности населения являлись социальные движения. В северокавказском регионе они имели свою специфику. Известно, что основную часть населения Дона, Кубани, особенно Ставропольской губернии составляло крестьянство. На протяжении многих лет крестьянство и казачество региона не проявляло яркой политической активности, что объяснялось достаточно устойчивым экономическим положением их значительной части. В центральных губерниях России аграрные выступления получили повсеместное развитие, на Ставрополье же, особенно в казачьих областях Дона, Кубани захваты частновладельческих земель почти не отмечались. Крестьянство, а в большей степени казачество, нуждались в политической стабильности и сохранении своих сословных интересов. Так, собравшийся в марте 1917 года в Петрограде общеказачий съезд формально признал Временное правительство, сохраняя при этом сословные привилегии – казачье самоуправление [4, с. 516]. Вскоре на так называемом Круге спасения Дона было провозглашено образование войскового исполнительного комитета для «устроения краевой жизни». Подобная обстановка складывалась на Кубани.

В Кубанском казачьем войске высшей властью обладал войсковой наказной атаман, который одновременно был начальником Кубанской Области. При нем создавалось областное правление, которому подчинялись правления отделов, которые вместе со станичными правлениями следили за общественным порядком, утверждали выборных станичных атаманов. » [3].

В апреле 1917 года в сложной для страны обстановке, когда в Петрограде разворачивал-

сы политический кризис, повлекший отставку министра иностранных дел Временного правительства П. Милюкова, на Кубани была создана Кубанская войсковая Рада, которая выполняла функции кубанского правительства [1]. В целом политическая обстановка в казачьих районах Дона и Северного Кавказа до конца 1917 г. оставалась стабильной, контролировалась войсковыми правительственными органами [6]. Вот, что отмечал один из историков российского казачества А.А. Гордеев, передавая собственные ощущения того времени «...несмотря на бушующее вокруг море бесчинства и беспорядков, районы, охранявшиеся казачьими полками, представляли тихие и спокойные очаги. Проезжающим по железным дорогам, станции которых заполнялись повсюду толпами масс в серых шинелях, о ресторанах и каком – либо питании думать не приходилось. В пределах Войска Донского никаких скоплений дезертиров, никакого беспорядка, и казалось, что проезжающие попадали в другой мир. В скромных буфетах можно было все достать. Внутренний порядок казаками на своей земле поддерживался исключительно местными средствами, несмотря на отсутствие основной казачьей массы и пребывание казаков на фронте...» [4]. В Ставропольской губернии ситуация выглядела несколько иначе. Она отличалась большей активностью местного населения, отличавшейся отсутствием казачьего фактора и присутствием возможностей для так называемого революционного гражданского творчества, прежде всего, конечно, в губернском центре. Об этом говорят различные источники. Так, например, известно, что еще 4 марта 1917 года, когда местная газета «Северо – Кавказский Край» опубликовала манифест Николая 11 об отречении от престола, председатели городской думы, земства, союза земств и городов создали губернский Комитет общественной безопасности (КОБ), который начал работу 6 марта. В этот Комитет вошли 10 представителей от Совета рабочих и солдатских депутатов и по одному представителю от уездных КОБов. В своей практической деятельности Комитет общественной безопасности сотрудничал с губернским комиссаром Временного правительства Д.Д. Старлычановым. Выступая 12 марта 1917 года в губернской земской управе, он заявил «...В нашу задачу входит возможное сохранение того, что существовало до этого с незначительным дополнением. Комитет общественной безопасности в своих начинаниях должен руководствоваться политическим тактом...» [7, с.

359]. Уездное же крестьянство в своем большинстве сохраняло традиции сельских сходов и не выдвигало в первые месяцы после Февраля радикальных требований, ведущих к коренным социально-экономическим изменениям, например переделу земли и реформам государственной власти.

Население губернии поддерживало умеренных социалистов, которые имели большинство в Советах, Крестьянских Союзах. Это видно из резолюций крестьянских губернских съездов, проходивших в Ставрополе с апреля по декабрь 1917 года. Как отмечалось в одном из номеров газеты «Северокавказское слово» крестьяне вступали в партию эсеров целыми депутатскими группами...» [1]. Эсеровским по духу и по партийности был Ставропольский крестьянский Союз, сформировавшийся в апреле 1917 г.

Общественно-политическая обстановка на Ставрополье начала ухудшаться осенью 1917 года. Она усугублялась экономическим кризисом, все более обострившимся в центральных промышленных районах России, а также действиями демобилизованных частей Кавказского фронта. Социальная активизация населения Ставропольской губернии, состоявшего как мы уже говорили, в основном из крестьян, начала проявляться на уездных и губернских крестьянских съездах, которые созывались в течение апреля – декабря 1917 года по инициативе социалистов – революционеров, имевших известность среди местного крестьянства, располагавших партийной организацией на Ставрополье еще в период революции 1905-1907 гг. [5, с. 359].

Эсеровское руководство Советов крестьянских депутатов в целом поддерживало политику Временного правительства по коренным социально – экономическим вопросам, в том числе аграрному, готовилось к назначенным на ноябрь 1917 года в губернии выборам в Учредительное собрание. Эсеры выступали против большевиков, разрабатывавших план вооруженного восстания и захвата власти в Петрограде. Эсеровскую линию в вопросе о власти поддерживали различные общественные организации и земства, влиянием в которых

пользовались социал-демократы меньшевики и кадеты

Между тем судьба демократии на Ставрополье была предрешена. Значительно укрепившие свои позиции в декабре 1917 года в губернском центре большевики, опиравшиеся на солдат местного гарнизона, взяли курс на переход власти к Советам. Большевики не имели численного превосходства в общественных и партийных организациях губернии, однако в организационном отношении отличались сплоченностью, дисциплиной и оперативностью в быстро меняющейся политической обстановке. После бурных обсуждений вопроса о власти в Ставропольской губернии на четвертом губернском крестьянском съезде, проходившем 29 декабря 1917 года в Ставрополе с участием большевистски настроенных солдат, на съезде была принята по сути большевистская резолюция: «Всю власть в губернии передать как в центре, так и на местах Советам крестьянских, рабочих и солдатских депутатов, впредь до открытия учредительного собрания с защитой этого права с оружием в руках». Далее большевики влились в работу «Народного собрания», которое проходило одновременно с губернским крестьянским съездом под влиянием так называемой «объеди-

ненной демократии» меньшевиков и эсеров. Большевики отнесли «объединенную демократию» от руководства Собранием. В результате было принято постановление, гласившее «Организовать в губернии власть Советов рабочих и крестьянских депутатов» [8, с. 28].

Таким образом, подводя итоги рассматриваемой проблемы, следует отметить, что полноценная научная история революционных событий 1917 года в России не может быть написана без объективного освещения социально – политической активности различных групп населения на местах, особенностей этой активности, взаимодействия их с политическими партиями и общественными организациями.

Современные исследовательские практики пока лишь частично восполнили этот пробел. Значительно более подробно на сегодняшний день изучена история политических партий. Между тем, исследование повседневной жизни людей, представляющих различные группы населения России (крестьянство, казачество, население национальных районов), какое бы влияние на нее не оказывали революционные или другие политические события, требует дальнейшего развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вольная Кубань. 1917. 8 июня.
2. ГАРО. Ф. 835, оп. 1. Д. 814. Л. 19.
3. Гордеев А.А. История казачества. М.: Вече., 2008. С. 516.
4. Очерки истории Ставропольского края, т. 1. Ставрополь, 1986.
5. Ростовская речь. 1917. 10 декабря.
6. Северокавказское слово. 1917. 17 ноября.
7. Янчевский Н. Краткий очерк истории революции на Юго-востоке. Ростов-на Дону, 1924. Стлб. 28.

Воспитание ребенка в привилегированных слоях общества в Российской империи в XIX веке

Гальвас В.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Леонова Н.А.**

В воспитании и обучении детей мы очень часто опираемся на исторический опыт. Пытаясь найти более подходящие для нас методы и формы воспитания, мы сталкиваемся с тем, что в разных слоях общества, в различные исторические периоды к процессу воспитания подходили по-разному. Если в крестьянских семьях обучение и воспитание основывалось на традиционных укладах, то в привиле-

гированных классах этот вопрос не был столь однозначным.

К привилегированным слоям общества в XIX веке относились, прежде всего, дворянство и духовенство. Также особые привилегии имели купцы первой гильдии, которые, зачастую, благодаря возможности заниматься международной торговлей, были богаче некоторых дворян. Еще можно отметить, что ближе

к концу века, значимое место стало занимать казачество, хотя к привилегированным слоям общества, по мнению ряда историков, его было отнести достаточно сложно [6].

Семья XIX века была традиционно патриархальной и многодетной. Правда, из-за высокой детской смертности выживало только около 1/3 детей. Дети погибали при тяжелых родах, от различных болезней и несчастных случаев. Если ребенок смог выжить, то это считалось величайшей радостью и Божьей милостью. Но, несмотря на это, в самом богатом и привилегированном сословии, таком как дворянство, сразу же после рождения детей отдавали на попечение нянькам и кормилицам. Матери принимали незначительное участие в воспитании детей. Родители и дети жили отдельно, в домах их комнаты находились на значительном расстоянии друг от друга и виделись в течение дня они очень редко. Но все же дворяне старались обеспечить своих детей всем самым необходимым, дать им хорошее воспитание и образование. Большая часть детей получала домашнее образование, которым занимались специально нанятые для этого люди, чаще всего иностранцы.

«Любить Отечество свое и верую ему служить» – главный мотив дворянского воспитания того времени [5]. Патриотическая направленность была неотъемлемой частью обучения и воспитания, наряду с направленностью православной. Молитва была неизменным началом и концом дня. В общих чертах, день проходил примерно так: ранний подъем, затем обливание, молитва, уроки, прогулки и разнообразные занятия. За соблюдением распорядка дня следили достаточно жестко. Дети должны были придерживаться строгой дисциплины, во всем беспрекословно слушаться родителей, сочетать в своем поведении правила этикета и этики. За проступки в отношении детей применялись различные наказания. За особые провинности могли поставить в угол или выпороть розгами.

Главной сословной добродетелью была честь, которая в идеале являлась основным законом поведения дворянина, безусловно и безоговорочно преобладающим над любыми другими соображениями [3]. С ранних лет детей учили сдерживать данное ими слово, скрывать досады и огорчения.

Одной из важных составляющих воспитания являлась забота о нравственности. Это касалось, в первую очередь, девочек, для которых целомудрие было одним из самых главных качеств. Манеры и поведение девушек

должны были быть безупречными. Они не могли оставаться в одной комнате с мужчиной, будь-то женатым или старым, на улицу выходили исключительно в сопровождении родителей, родственников, гувернанток, друзей. В свет девушка начинала выезжать ближе к восемнадцати годам. Это все – отражение традиционного подхода к воспитанию.

В начале XIX века в связи с подписанием в 1807 году Тильзитского мира с Францией в высшее общество начинает проникать французская культура. Она оказывает огромное влияние на воспитание и обучение молодого поколения, которое быстро приспосабливается к новшествам. Большое распространение получает французский язык, который дворяне зачастую знали лучше родного языка. Увеличивается культурная пропасть между различными слоями общества, которая влекла к непониманию.

Однако после 1812 года эта тенденция получила обратную траекторию развития как в сфере образования, так и в обществе в целом.

Изменения, происходившие в сфере образования, в том числе реформы Александра II и Александра III затронули также и духовенство. Служители церкви получили дополнительные привилегии, а выпускники воскресных школ получили право поступать в высшие учебные заведения. При этом существенно возросла роль светского образования, которое осуществлялось вне зависимости от веры детей и их родителей. Возможность обучаться получили дети низших слоев, для них были созданы приходские и уездные училища.

Но, по-прежнему, важную роль играло семейное воспитание. Так если рассматривать отношения в семьях священнослужителей, то можно отметить большое доверие и сплоченность. Воспитание детей было основано на свободном принятии истин христианства, которые станут основанием их последующей жизни [2]. Большое внимание уделялось формированию духовного мира детей, материальное благополучие отодвигалось на задний план. Родители формировали у детей любовь и уважение друг к другу, а также доверительные отношения ко всем членам семьи. Несмотря на

это часто применялось физическое наказание. Если ребенок шалил то, как и во всех других семьях его наказывали. Но само наказание должно было выражать не гнев и злобу, как результат проступка ребенка, а скорее досаду и огорчение из-за случившегося.

Кроме того, как и в дворянстве, так и в духовенстве, семья являлась первоисточником патриотического и трудового воспитания. Дети молились о своей стране и ее воинстве. Не менее важным было то, что дети были приучены с ранних лет к труду и относились к нему, как к оказанному взрослыми доверию. Родители подчеркивали не только необходимость, но и красоту труда, приучали детей к опрятности [4].

За воспитанием и образованием мальчиков духовного сословия следила епархия. Девочек чаще воспитывали в семьях, но все же некоторая их часть получала образование в женских епархиальных училищах.

В 1887 году Александр III издал «Циркуляр о кухаркиных детях», который реорганизовывал образовательные учреждения и ограничивал возможность поступления в них детей из бедных семей в результате повышения платы за обучение. В «Циркуляре ...» прописывалось, что гимназии и прогимназии следуя правилу о повышении цен на учение «освободятся от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детям коих, за исключением разве одаренных гениальными способностями, вовсе не следует стремиться к среднему и высшему образованию» [7]. Отношение общества к «Циркуляру...» было неоднозначным,

многие считали, что он способствует повышению статуса привилегированных сословий, так как в данном случае, только они имели возможность получать образование.

Новый указ нашел отражение и в воспитании купеческих детей. Только дети купцов первой гильдии могли продолжать свое образование и тем самым подчеркивать свой и без того высокий статус.

Следует отметить, что в купеческих семьях образование считалось важной частью воспитания. При этом следует понимать, что в купеческой среде под ним понималось сочетание традиционного крестьянского уклада и особого воспитания, характерного для высших кругов российского общества. На обучение тратились большие деньги, нанимались домашние учителя, которые преподавали такие основные предметы, как историю, языки и музыку.

Отношение к учебе было вполне осознанным. Родители отправляли детей обучаться именно той деятельности, которой они сами занимались. В последующем дети должны были занять место отца и продолжить его дело. Это касалось только мальчиков, девочек же готовили к семейной жизни, их учили рукоделию и домашним премудростям.

В самом воспитании на первое место ставилось послушание. Считалось, что ребенок должен вести себя сдержанно, соблюдать распорядок дня, не шалить, молчать во время семейной трапезы. За нарушение правил детей серьезно наказывали [1].

Вся система детского воспитания в высших слоях российского общества в XIX веке отражала изменения, происходившие в политической, социальной и культурной сферах. Но тем не менее, существенную роль играли традиции и православная религия, поэтому методы, использовавшиеся в воспитании, были направлены на выработку почтительного отношения к родителям, формирования любви и уважения к своей Родине, Богу и семейным ценностям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воспитание купеческих детей// <http://www.orthedu.ru/roditeli/12245-vospitanie-kupecheskih-detey.html>.
2. Ершов Б.А. Семейные основы жизни священнослужителей в России в XIX веке. Вестник Воронежского государственного технического университета. 2009// <http://cyberleninka.ru/article/n/seмейnye-osnovy-zhizni-svyaschennoslužiteley-v-rossii-v-xix-veke>.
3. Муравьева О.С. Кодекс дворянской чести// <http://magspace.ru/blog/188726.html>.
4. Орлова В.Д. Воспитание детей духовенства в конце XIX – начале XX века. 2014 // <http://uvar-eparhia.ru/index.php/2014/12/vospitanie-detey-duhovenstva-v-kontse-xix-nachale-xx-veka/>.
5. Основные принципы дворянского воспитания// <http://mama.sarbc.ru/articles/osnovnyie-printsipy-dvoryanskogo-vospitaniya.html>.
6. Российские сословия XIX века// http://histerl.ru/kratkie_kurs/konspekti/rossieskie_soslovija.htm.
7. Циркуляр о кухаркиных детях// <http://doc.histrf.ru/19/tisirkulyar-o-kukharkinykh-detyakh/>.

Семья и национал-социализм в Германии 20–30 годах XX века

Тригорьева О.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права **Ануприенко И.А.**

Семья во все времена являлась социальным институтом, который реализовывал в обществе важнейшие функции воспроизводства, воспитания и социализации. Любое государство стремится ориентировать свою политику на поддержку этого института, ведь здоровая и полноценная семья – залог благополучного будущего страны. Так и нацистская Германия, стремясь добиться своих политических целей, действовала в первую очередь через семью. В данной статье мы отразили основные направления воздействия на семью политики национал-социалистов. Последствия такого влияния нам всем известны. Чтобы не допустить подобного в наше время, мы должны защищать самую беспомощную ячейку общества – семью.

Первая мировая война и последовавшая за ней революция 1918-1919 гг. внесли свои изменения в обывденный строй немецкой буржуазной семьи. Главным условием выбора партнера стала любовь, а не желание родителей; не нужным стало одобрение церкви; пошатнулись материальные устои семейной жизни, основанные на имуществе отца и его роли единственного кормильца [8]. Развитие женской эмансипации привело к равноправию в партнерских отношениях. Теперь все важные решения в отношении семьи решались сообща между супругами. При этом традиционное разделение ролей в семье сохранялось, так даже образованная женщина должна была не работать, а заниматься воспитанием детей и обслугой дома. Здесь ей на помощь приходила домработница, а для детей зачастую нанимали няню [3, с. 3].

Для создания семьи мужчинам необходимо было занять определенный профессиональный и социальный статус. Это влекло за собой более поздний возраст вступления в брачный союз, примерно 27-30 лет. Невесты были

моложе женихов, но и их возраст замужества не опускался ниже 20 лет. Выявлялась тенденция в сокращении разницы в возрасте супругов, так в XIX веке она составляла 8 – 10 лет, а в начале XX века уменьшилась до 3-8 лет [3, с. 5].

Также неуклонно снижалось количество детей в семье. Если в XIX веке в семье было 4-6 детей, то уже в первой четверти XX века их стало 1-3 [3, с. 8]. К причинам данного явления можно отнести общественно-политические потрясения, произошедшие в обществе того времени, что в свою очередь, стало причиной начала демографических сдвигов, приведших к кризису рождаемости.

В идеологии национал-социалистов основным местом женщины был дом или ограниченный круг профессий, предназначенных только для них. Но нацизм не делал из женщины только лишь домохозяйку и инкубатор для воспроизводства населения. Для воссоздания их идей в жизни нужна была сильная, сознательная жена, готовая разделить идейный мир своего мужа, она должна была быть сторонницей режима, быть борцом [3, с. 12].

Главная цель немецкой семьи в начале XX века – сохранение расовой и биологической чистоты населения. В ходе воспитания дети должны были быть равноправными членами общества. Государство стремилось забрать детей под свою личную опеку, так подростков детей передавали в детские и юношеские организации, школы и армию. С увеличением возраста ребенка, государство все больше стремилось ограничить его общение с семьей для того, чтобы привить ему свои ценности и идеологию, сделать из него полноценного ведомого, служителя государственным целям. Личность ребенка отодвигалась на второй план, после нужд Германии [1]. С 1934 г. нацисты стали распространять брошюру «10 за-

поведей по выбору спутника жизни» [6]. В ней вполне ясно отражены все аспекты семейной жизни согласно национал-социалистической идеологии и расово-биологическим стереотипам. Вот, что требовалось соблюдать:

Помнить, что ты немец.
Завести семью, особенно если ты физически и наследственно здоров.
Содержать тело в чистоте.
Содержать дух и душу в чистоте.
Спутник должен быть такой же немецкой крови.
Интересоваться происхождением своего спутника.
Быть здоровым – значит быть красивым.
Жениться по любви.
Не тратить время на разгулы, а заводить серьезные отношения.

Заводить как можно больше детей [3, с. 19].
Для решения поставленных целей, отраженных в брошюре, национал-социалистическое правительство предприняло некоторые меры. Прежде всего, оно пыталось решить проблему безработицы. Молодым семьям выдавались беспроцентные ссуды в размере 1000 рейхсмарок, но при условии, что жена сразу же после свадьбы освободит рабочее место. При рождении каждого ребенка погашалась сразу четверть ссуды, а родив четвертого ребенка, семья освобождалась от выплат. Финансировалась эта программа за счет налога на бесхозяйных. С 1934 г. снимался налог с заработной платы при рождении шестого ребенка. Таким образом, нацисты активно проводили стимуляцию рождаемости [6].

Были затронуты брачно-семейные отношения. Так, 14 июля 1933 года, издается постановление «О предотвращении наследственных болезней» [6], согласно которому, лица, с выявленной патологией, прописанной в списке закона (например: эпилепсия, наследственная слепота, глухота или хронический алкоголизм), подвергались стерилизации.

Уже в октябре 1935 г. по «Закону о защите наследственного здоровья немецкого народа» перестали регистрировать браки с людьми, страдающими наследственными, психи-

ческими и заразными (туберкулез) болезнями [6]. Для заключения брака требовалась специальная справка, которая подтверждала хорошее здоровье у молодых.

Согласно Нюрнбергским законам 1935 г. расовая политика национал-социалистов перешла на следующий уровень. Так, по «Закону об охране германской крови и германской чести» запрещались не только браки с евреями, но и любые близкие контакты [7]. Теперь это было судебно наказуемо.

Брак как условие увеличения населения Германии, рассматривался еще в законодательстве Веймарской республики. Но в новом принятом 6 июля 1938 года «Законе о браке» [6], поясняется, что рассматривается только физически и расово здоровое потомство. Также данный законопроект одобрял и даже призывал к разводу в том случае, если супруг/супруга не желали заводить детей. Тут же было прописано, что поводом для развода может служить тот факт, что партнер имел связь с евреем или еврейкой, и срок давности не имел значения [6].

Этим нацисты добивались цели сделать бракоразводный процесс более доступным и легким, в первую очередь, при отказе от деторождения. И действительно браки стали расторгаться чаще, так в 1933 г. в Германии было заключено 639 тыс. браков и развелось 43 тыс. пар (коэффициент соотношения 14,86), а в 1939 г. на 774 тыс. случаев разводов приходилось 62 тыс. разводов (12, 48) [7].

С 16 декабря 1938 года было принято решение награждать многодетных матерей «Почетным крестом германской матери». Это было высшая ступень культа расово чистого материнства и полноценной семьи [7]. Был объявлен праздник «Материнское воскресенье» (был введен в Германии с 1922 года, а с 1934 года – объявлен государственным праздником). Награждал матерей-героинь сам Адольф Гитлер. Но чтобы его получить, подлинно немецкую кровь должны были иметь как дети, так и сама мать, родившая в законном браке. Дети также должны были быть физически и психологически здоровы. Награда имела три степени: бронзу получали матери, родившие 4-5 детей, серебряную награду получали женщины, родившие 6-7 детей, и золото – 8 и более детей. До сентября 1941 г. было присуждено 4,7 млн материнских крестов [7].

Также нацисты работали в пользу жилищной политики, и она в свою очередь тоже была нацелена на многодетную семью. Таким семьям выдавались выплаты в размере 100

рейхсмарок на одного ребенка. Но потратить их семья могла на улучшение жилищных условий, купить необходимую мебель. Комнату ребенка обычно делали светлой. В нее помещали детскую кроватку, деревянную или резную, ставили два шкафа для игрушек и одежды. Стол, на котором можно было выполнить домашнее задание, располагался в гостиной или в кухне. Кабинет отца оставался недосыгаем для маленьких домочадцев. Стены украшали семейные фотокарточки с курортов. В семьях среднего достатка обязательно были собраны книги [4].

Семейной традицией были общие приемы пищи за одним столом. Еда в каждой семье варьировалась от материального достатка или вкусов. Детей рано сажали за общий стол, где они могли научиться манерам поведения за столом. Здесь они больше остальных ели фрукты и сладости. Но деликатесы, присутствующие на столе, доставались главе семьи, например лучший мармелад из смородины или поджаренный хлеб с джемом [7].

Что касается обыденной жизни семьи, то она теперь проходила на фоне маршей и государственных праздников, выкрашенных в коричневые цвета.

Одной из главных задач нацистов, было стремление свести на нет частную жизнь населения. Здесь на личность оказывалось давление со стороны работы, учебы, общественных организаций. Таким образом, в нацистской Германии в 20-30 гг. начала формироваться новая модернизированная система семейно-брачных отношений, которая должна была способствовать созданию «нового» арийского общества и работать на воспроизводство людей нового типа немецкой нации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарфинкель Г. Исследование по этнометодологии. СПб., 2007. 210 с.
2. Голофаст В.Б. Социология семьи. Статьи разных лет. СПб.: Алетей, 2006. 317 с.
3. Журавлев С.В. История повседневности – новая исследовательская программа для отечественной исторической науки // Людтке А. История повседневности в Германии: Новые подходы к изучению труда, войны и власти. М.: РОССПЭН, 2010. Предисловие. 327 с.
4. История повседневности. Сборник научных работ / под ред. М.М. Крома. Серия «Источник. Историк. История». Вып. 3. СПб., 2003. 319 с.
5. Касавин И.Т. Щавелев С.П. Анализ повседневности. М., 2004. 318 с.
6. Кунц К. Совесть нацистов. М.: Ладомир. 2007. 410 с.
7. Марабини Ж. Повседневная жизнь Берлина при Гитлере. М.: Молодая гвардия. 2003. 293 с.

Историческое образование и проблемы патриотического воспитания российской молодежи

Дьяченко В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Состин Д. И.**

Современные тенденции в экономике и социальной сфере, наблюдаемые в жестких условиях дефицита материальных и интеллектуальных ресурсов, требуют высокой и качественной профессиональной подготовки специалистов различных направлений, развития их творческих способностей, начиная со студенчества. Особые требования относятся также к воспитанию у студентов – будущих историков высокой нравственной культуры, а именно: чести, гражданского мужества, ответственности и т.п. Отсутствие таких качеств у молодых

педагогов, да и вообще специалистов любого другого профиля, может привести к тяжелым, прежде всего, нравственным потерям, последствия которых опасны не только для экономики, но и для общественных отношений, в частности, политической социализации и духовного здоровья личности. В этой связи весьма актуально выражение великого античного мыслителя Аристотеля: «Природа дала человеку в руки оружие – интеллектуальную и моральную силу, но он может пользоваться этим оружием и в обратную сторону, поэтому чело-

век без нравственных устоев оказывается существом самым нечестивым и диким...» [1]. Исходя из аристотелевского положения, экстраполируя его на сегодняшний день, можно с сожалением констатировать, что под влиянием глобального системного кризиса, свидетелями которого мы являемся, морально – нравственная деградация человечества может привести, и уже в ряде случаев ведет его, не только к снижению общей культуры, утрате традиций, но и к потере национальной идентичности и что самое нежелательное и трагичное, к потере людьми своей исторической памяти.

Эта проблема имеет интернациональный характер и относится к России. Масштабные политические процессы 90-х годов прошлого века не только предопределили дальнейшее социально-экономическое развитие России, но и оказали негативное влияние на общество, общественную мораль, деформировав в определенной мере гражданское самосознание некоторой части россиян, нарушив их полноценное отношение к государству, к своей истории, культуре. Данная тенденция, к сожалению, сохраняется и в настоящее время. Этому способствуют: общее неблагоприятное состояние социальной среды в российском обществе, непомерно высокий уровень социальной дифференциации населения, деструкция коллективистских начал и моделей поведения людей, отчуждение их от гражданских идеалов и общественных ценностей. Такая ситуация, естественно, оказывает негативное воздействие и на российское образование. В соответствии с новыми стандартами в образовании, особенно в ВУЗах постоянно обновляются программы, неуклонно снижается учебная нагрузка преподавателя-историка. Это ведет к потере идентичности, а равно и самосознания, сможет привести к деформации исторической памяти, национального самосознания личности. По мнению известного специалиста и исследователя данной проблематики И.А. Липского, эклектичность ценностных ориентаций личности ведет к ограниченности ее социализации, потере доверия к предметному и природному миру, де-

формации социальных отношений, нарастающее растерянность в социальной ориентации личности [5, с. 8]. И это в условиях, как отмечают другие не менее известные авторы А.И. Подберёзкин и М.П. Карпенко, когда за последнее десятилетие, за редким исключением отсутствуют методологические разработки проблемы воспитания духовности и патриотизма. Это грозит, как они далее подчеркивают, «...забвением уроков истории, всплеском примитивного воинствующего национализма и нацизма...» [6].

В управленческих структурах в последнее время появился ряд документов и государственных программ, направленных на развитие патриотизма граждан, где возможности воспитания в этой области рассматриваются как важная цель и социальная ценность, основа духовно-нравственного единства российского общества. Значение этой проблемы в современных условиях очевидно. Неслучайно в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», говорится, что она ориентируется на различные социальные слои и возрастные группы граждан России и особенно молодежь. Программа предлагает учитывать опыт и достижения достойного прошлого, а также современные проблемы, и задачи развития нашего государства [3].

В послании Президента России Федеральному собранию Российской Федерации говорится: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений» [7].

Воспитывать же гражданские чувства в новых социально-экономических условиях особенно у молодежи – чрезвычайно сложная задача. Значительную роль в этом должно играть школьное и вузовское образование. В национальной доктрине образования Российской Федерации в качестве приоритетной

выдвинута задача воспитания граждан. В доктрине в частности говорится: «Система образования призвана обеспечить воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободу личности и обладающих высокой нравственностью...». В Законе РФ «Об образовании» говорится, что одним из принципов государственной политики в области образования является воспитание людей в духе уважения к правам и свободам, любви к Родине, ее славному прошлому. Освоение истории Великой Отечественной Войны 1941-1945гг. в рамках образовательных программ является важнейшим инструментом формирования патриотического сознания российского народа, в том числе молодежи и студентов. Важнейшую роль в решении данной задачи может и должно играть преподавание истории. Ее теоретико – познавательные и нравственные возможности поистине безграничны. Известный отечественный философ академик В.С.Стёпин в своем фундаментальном труде «Теоретическое знание» так определяет цель научного познания: «Наука ставит своей конечной целью предвидеть процесс преобразования предметов практической деятельности (объект в исходном состоянии) в соответствующие продукты (объект в конечном состоянии) [8, с. 39-40]. Все это в полной мере относится и к гуманитарным наукам, в частности к истории. Изучение истории России способствует интеллектуальному и нравственному развитию молодежи и в частности будущих педагогов – историков, формированию их гражданственности и патриотизма, сохранению и упрочнению общечеловеческих ценностных ориентаций, помогает развитию самостоятельного творческого мышления, мотивов, навыков и умений действовать на благо общества. Кроме того, отечественная история как и вообще историческая наука – это составная часть культуры мышления личности и особенно молодого человека. Она неизбежно предполагает, прежде всего, большой объем и глубину знания о человеческом обществе, его культуре, путях его развития, проблемах, способах их преодоления. Тем самым, история и прежде всего ее славная отечественная составляющая – это социальная память живущего поколения. Чем обширнее память, тем духовно богаче человек и общество в целом, чем глубже проникновение людей в социально-экономический и культурный опыт, накопленный предшествующими поколениями, тем оп-

ределеннее и предприимчивее становится их деятельность, и тем выше профессионализм.

Указывая на практическую значимость исторического знания, исторического мышления, известный русский историк Василий Осипович Ключевский отмечал: «Определяя задачи и направления своей деятельности, каждый из нас должен быть хоть немного историком, чтобы стать сознательно и добросовестно действующим гражданином» [4, с. 28].

Современность характеризуется острым интересом наших граждан, учащейся молодежи, студентов к историческому прошлому своего Отечества, многонациональной России. В этих условиях необходимо этот интерес поддержать и направить в русло формирования у молодого человека, будущего специалиста элементов исторического сознания, как необходимого компонента культуры мышления всесторонне развитой личности.

При этом на первое место должна выдвигаться практически-политическая функция исторического сознания. Оно способна выступить в качестве одного из важных факторов социальной стабильности, выполняющей роль интеграции, консолидации различных поколений, социальных групп и индивидов. «Ошибочно полагать, – отмечает М. А. Барг, – что историческое сознание обращено не только в прошлое, оно исчерпывается не только его объяснением. В действительности же прошлое – только грань исторического сознания, которая концептуализирует связь между всеми тремя модальностями времени: прошедшим, настоящим и будущим... стержнем исторического сознания во все времена являлось историческое настоящее, сущее. Одним словом, историческое сознание – это духовный мост, переброшенный через пропасть времен, – мост, ведущий человека из прошлого в грядущее» [2, с. 24]. В этом, как нам кажется, и заключается смысл воспитания молодых педагогов, учитывая, что процесс их подготовки, связан с формированием знаний, необходимых современному специалисту, выполняющему свои функции в образовательной сфере. Решение этой задачи соответствует потребностям нашего общества на современном

этапе, а подготовка квалифицированных педагогов – решению образовательных и воспитательных задач в российской школе.

Таким образом, историческая наука, как и гуманитаристика в целом должны быть важнейшим фактором современного образования, инструментом патриотического воспитания молодежи, формирования их нравственной культуры и гражданственности, ценным ресурсом их интеллектуального и духовного развития, а соответственно ключом к решению многих социальных, экономических и политических задач, стоящих перед российским государством на современном этапе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афоризмы цитаты высказывания изречения. Изречения мысли Аристотеля о человеке [Электронный ресурс] URL: moudrost.ru/avtor/aristotle4.html (Дата обращения 25.10 3016 г.).
2. Барг М. А. Эпохи и идеи: становление историзма. М.: Мысль; 1987.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» [Электронный ресурс] URL: archives.ru/programs/patriot_2015.shtml (Дата обращения 25.10 3016 г.).
4. Ключевский Василий Афоризмы и мысли об истории. М.: Эксмо; 2007/.
5. Липский И. А. Основные парадигмы воспитания // Педагогическое образование и наука. М., 2009. №5.
6. Подберезкин А.И., Карпенко М.П. Духовное наследие России и образование: содержание, проблемы и перспективы. [Электронный ресурс] URL: http://www.rau.su/www.rau.su/observer/NO5_99/518.HTM, (дата обращения 25.10 3016 г.).
7. Послание Президента России Федеральному собранию Российской [Электронный ресурс] URL: www.fedpress.ru/2007/04/27/poslanie.html, (дата обращения 25.10 3016 г.).
8. Стёпин В.С. Теоретическое знание. М., 2000. С. 39-40.

Бедность и её проявление в странах мира

Еременчукова Е.В., Столярова Е.Е., Чернуха Т.Н.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Герман Р.Э.**

Начнем с того, что определим понятие «бедность». Бедность – это крайняя недостаточность жилья, еды, воды и т. д., т.е. недостаточность всего, что необходимо для нормальной полноценной жизни. В этом плане о бедности можно начать говорить еще с древних времен, в исторических событиях не раз описывается существование бедных людей различных наций, народов и даже целых эпох. Однако, в наше время эта тема стала наиболее заострена.

Нельзя также обходить тему бедности и в нашей стране, ведь с каждым годом её уровень растёт. В статье раскрываются некоторые причины роста бедного населения. Ведь Россия богатая страна, которая обладает изобилием минеральных и водных ресурсов, огромной площадью лесов, а также большим населением. Нельзя не думать о том, откуда появляется рост бедности, существует много вопросов, на которых стоит заострить внимание, так как существуют меры устранения проблем, связанных с бедностью в нашей стране. Также необходимо затронуть тему бедности на глобальном и мировом уровне. Существует

много мнений по поводу бедности в развитых странах, к таким авторам можно отнести К. Маркса и Т. Мальтуса, их мнения полностью показывают всю обстановку развитых государств.

Если посмотреть на статистику мирового масштаба, то сразу можно сделать вывод, что уровень сверхбедных жителей мира превышает уровень людей, имеющих нормальный доход.

На данный момент к статистике бедных в России причисляют тех людей, у которых уровень доходов значительно ниже установленного прожиточного минимума, а таких уже больше 20 млн человек. При этом к нынешним статистическим данным не относят пенсионеров, поскольку согласно постановлению Правительства пенсионерам, у которых пенсия ниже прожиточного минимума, выплачиваются доплаты, но пенсионеров, которые получают доплаты, всего 5 млн. человек из 45 млн. (иначе говоря 1/9). Итак, в среднем можно выделить, что в России – более 60 млн. бедных. Почему же это происходит? Самым главным являются заработные платы, а особенно их занижение в таких отраслях, как сельское хо-

зайство, образование, культура, спорт и т.д. Бедность становится уже не просто явлением одного месяца, года, она же приобретает уже более длительный характер [1, с. 101].

Кто виноват в этом? И возникают другие вопросы, которые волнуют почти всех, живущих на Земле. Вряд ли на данные вопросы можно найти точный и понятный ответ. Но все же некоторые предположения можно высказать. Во-первых, бедность очень тесно связана с безработицей, а, значит, увеличение безработицы ведет к росту бедности. Отсюда вытекает вывод о том, что спрос населения падает, снижается промышленное производство, предприятия увольняют неэффективных сотрудников. Во-вторых, из-за кризиса увеличивается рост задержек заработной платы, люди просто могут месяцами не получают оплаты. Они только формально по Росстату являются средним классом, а по факту просто не располагают средствами к своему существованию и выживанию. В-третьих, обесценивание рубля привело к значительному росту цен на продукты питания, на которые и так у бедных слоев не хватало денег. В-четвертых, государство не собирается влиять на процессы социального расслоения, а это значит, что богатые платят меньше налогов со своих доходов, чем другое население. Таким образом, в России сложилась регрессивная шкала налогообложения. В-пятых, очень низкое качество образования, перестройка системы здравоохранения, его платность и элементарная недоступность для малообеспеченных слоев населения. Так система их просто обрекла на малоквалифицированный труд с низкими доходами. В данную проблему, конечно, не входят только эти пять пунктов, их очень много, но именно они являются самыми актуальными и трудно решаемыми [3, с. 150].

Что же можно сделать для решения данной проблемы? Саму ситуацию бедности нельзя полностью решить, бесконечные благотворительные фонды решают лишь самую маленькую толику, да и то ненадолго. Нужно для начала ликвидировать причины ее появления. Вот некоторые меры по их устранению:

- 1) не сокращать доходы населения, а стараться их повысить, так как отказ от снижения издержек на труд приведет к тому, что темпы роста будут отставать от прироста производительности труда;
- 2) увеличение расходов на образование, в том числе отказ от болонской системы и привлечение талантливых кадров;
- 3) вернуть качественное и бесплатное здравоохранение;

- 4) предоставление ипотечных кредитов под 2–5% для решения жилищной проблемы населения путем строительства жилищного фонда для малообеспеченных, молодых семей и молодежи;
- 5) планирование промышленной политики, а, если быть точнее, поддержка российской промышленности; создание новых производств, цехов, особенно в сельской местности и малых городах;
- 6) снижение налогов на средний и малый бизнес, особенно в сельских районах и малых городах, который просто является главным работодателем и основным источником доходов населения; а на крупный бизнес их следует повысить;
- 7) ввести прогрессивную шкалу налогообложения, ведь именно она будет помогать тому, чтобы сверхдоходы богатей шли на благо всего населения.

С бедностью нужно бороться, ведь она и так за последние десятилетия имела большое количество негативных последствий. Самое страшное из них это демографическая ситуация, а, если быть точнее, ее ухудшение, ведь находясь в кризисных ситуациях, человек просто не захочет заводить семью, ну или производить на свет более двух детей, хотя для некоторых тяжело иметь даже одного. Также еще одним очень плачевным последствием является то, что огромное количество людей просто находится за бортом русской экономики. Это получается из-за того, что бедные не могут получить нормальное образование, а, значит, они становятся малоквалифицированными работниками, в следствие этого они становятся никому не нужны. Но самое ужасное последствие, которое вытекает из всего представленного выше – это рост преступности. Для своего выживания люди просто не могут найти другого выхода, как идти и зарабатывать деньги нелегальными способами [4, с. 41].

К сожалению, на данный момент уже каждый третий житель России может с легкостью скатиться в «яму бедности». Огромное количество людей работает за минимальную зарплату. Долги по задержке заработной платы с каждым

годом увеличиваются в несколько миллиардов, а это и без учета того, что многие работают неофициально, то есть без заключения трудового договора. И несмотря на все это можно заметить, что данная ситуация не касается чиновников, топ-менеджмента крупных компаний, у которых с огромной скоростью растут доходы. Как же с этим бороться? Единственный выход из данной ситуации состоит в том, чтобы государство провело новую политику повышения доходов, причем не просто их повысить, но и по возможности выровнять их для всех. К причинам можно отнести низкую заработную плату или задержки с ее выплатой, коррупцию, бесправие малого бизнеса, недостаточное количество рабочих мест, неразвитость сельского хозяйства и других малоприбыльных секторов экономики, а также невысокие конкурентные позиции отечественного производства [5, с. 35].

Бедность в качестве проблемы тревожила наше общество еще с древности, она свойственна любому обществу, независимо от характера общественного строя. Различия в административно-территориальном устройстве указывают нам на дифференцированную степень проявления этой проблемы, так как ее основные черты можно увидеть во всех странах. Бедность в качестве проблемы всегда интересовала и социологов, и политиков, и экономистов, а также простых граждан, которые составляют основную массу населения. Вокруг нее было много мнений и дилемм. Но вопреки их многообразию можно вывести два главных вектора экономической мысли.

Причиной нищеты являются условия быта человечества – это мнение поддерживал Т. Мальтус, считавший, что бедность – это закономерный результат несоответствия между ростом населения и малым резервом ресурсов для его жизни, а прежде всего продовольствия. Но нынешние данные могут поставить под сомнение правильность вывода Т. Мальтуса, потому что нынешние страны (например, Китай, Индия) пытаются регулировать народонаселение способом контроля рождаемости.

Причина бедности – это недостатки общественной системы. Эта точка зрения принадлежит К. Марксу, который считал, что ни-

щету породило капиталистическое общество, которому нужно было получить прибыль. Он прогнозировал то, что процесс «процветания» бедности усилится.

Сейчас выделяют два центральных подхода к определению бедности: исторический, он же абсолютный и относительный. Первый базируется на определении нищеты как абсолютного, в чем её уровень измеряется объемом благ. Концепция бедности в роли абсолюта основывается на одном из законов Энгеля – зависимости потребления продуктов питания от уровня доходов. Выход из этой ситуации видится в способах выплаты средств семьям, чей уровень дохода ниже прожиточного минимума. Значит, решение зависит целиком от денег, выплачиваемых государством для ликвидации нищеты. Но у исторического подхода имеется несколько значительных недостатков. Например, величина минимальной потребительской корзины разная среди всех слоев общества. Также при его расчете необходимо брать во внимание как продовольствие, так и промышленные товары и услуги [6, с. 38].

Еще одна концепция к определению бедности получила название относительной. Она стала развиваться только после войны. Её суть заключена в неравном распределении прибыли населения. Альтернативное понятие нищеты исходит из того, что в определение качества жизни входит представление об уровне продовольствия, охраны здоровья, но немаловажное значение имеет нужда личности в хорошем эмоциональном самочувствии вследствие её невысокого уровня дохода. В относительном подходе величина прожиточного минимума определяется уровнем обеспеченности населения. В международной практике степень относительной бедности устанавливается на уровне жизни, который в пару раз меньше, чем величина доходов среднестатистической семьи. В рамках данного подхода можно сделать вывод о том, что бедность возможна только тогда, когда человек сам не может обеспечить себе прожиточный минимум, жилище и тому подобное [7, с. 35].

Основным недостатком относительного подхода к формулировке черты нищеты является то, что он практически исключает какие-либо способы борьбы с данной проблемой. При таком подходе бедность будет существовать всегда, потому что определенные слои населения будут получать доход ниже среднего, и решить эту проблему можно только тогда, когда все доходы будут распределены равномерно, то есть не будет расслоения [8, с. 105].

Оба подхода берут основу из разных методологий. Но на самом же деле бедность не может интерпретироваться из одного лишь подхода. Это показывает нам нынешний прожиточный минимум. То есть сегодня мы видим его не только как набор предметов первой необходимости, но и учитываем услуги, некоторый уровень социального благополучия [8, с. 129].

В роли стартовой точки для оценивания уровня бедности в мире определяют зависимость среднего дохода любой части мира от дохода в США. В интернациональных стандартах США считается очень обеспеченной страной, т.к. в США ВВП на душу населения гораздо больше, чем во всем мире. Более чем 34 населения нашей планеты живет с уровнем дохода ниже среднего. При этом прибыль в этих странах составляет менее \$ 3500, что в свою очередь составляет одну десятую часть дохода в Соединенных Штатах Америки. Если перейти к Европе, то все её государства испытывают последствия нищеты на том или ином уровне, ведь и в благоустроенных странах неравенство на фоне здравоохранения социального и экономического плана лишь увеличивается. Статистика показывает нам то, что около 3% населения Европы, а это около 27 миллионов человек, живут в черте нищеты. Согласно определению Всемирного Банка признаком относительной бедности является доход, который составляет менее 65% от общего. В части стран Восточной Европы около половины всего населения остро ощущают проблему бедности. Всемирная организация Здравоохранения приводит нам данные (в процентах) о населении, которое расходует менее \$ 5 (примерно 280 рублей) в день: Австрия – 15%, Люксембург – 4%, Бельгия – 7%, Норвегия – 8%, Германия – 8%, Великобритания – 15%,

Дания – 7%, Франция – 10%, Испания – 11%, Швейцария – 10%, Швеция – 5% [8, с. 23].

Расходы на здравоохранение на душу населения в Европе составляют: в Швейцарии – 2800, Норвегии – 2650, Германии – 2475, Дании – 2335, Нидерландах – 2235 долларов США. Это приблизительно в 4,5 раза превышает затраты в таких странах, как Венгрия, Польша, Словакия.

В странах Западной Европы к числу бедных причисляется население, прибыль которого составляет 55% от среднего уровня дохода.

Организациями были представлены минимальные затраты на душу населения в таких странах, как Азербайджан – 45,6, Албания – 80, Грузия – 105, Туркменистан – 48,5 долларов США.

МОТ сообщает о том, что нищета в мире может стать «хронической», то есть, если вовремя не предпринять меры, то ликвидировать ее будет невозможным. По подсчетам экспертов ликвидировать бедность нужно до 2035 года. Эти данные сообщаются в докладе организации. А ликвидировать её можно с помощью труда, а именно созданием большего количества рабочих мест и улучшения уже существующих [9, с. 54].

По данным Международной организации труда около 38 % населения в благополучных странах достигла бедность, то есть они про-

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Делягин М. Прожиточный минимум – это не бедность, это нищета [Электронный ресурс]. URL: <http://delyagin.ru/articles/25102.html> (дата обращения: 31.08.2012).
2. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2010 год / под общ. ред. С. Н. Бобылева. М., 2010. 152 с.
3. О соотношении денежных доходов населения с величиной прожиточного минимума и численности малоимущего населения в целом по Российской Федерации в I квартале 2012 года [Электронный ресурс] / Росстат. URL: http://www.gks.ru/bgd/free/B04_03/IssWWW.exe/Stg/d04/139.htm (дата обращения: 30.08.2012).
4. Овчарова Л. Н. Социально-демографический профиль, факторы и формы проявления бедности российского населения: автореф. дис. ... докт. экон. наук. М., 2011. 50 с.
5. Социально-экономические индикаторы бедности в 2007-2010 гг.: стат. сб. / Росстат. М., 2011. 110 с.
6. Социальное положение и уровень жизни населения России, 2011: стат. сб. / Росстат. М., 2011. 527 с.
7. Стратификация российского общества по уровню жизни // Доминанты. 2010. №22.
8. Тихонова Н.Е., Давыдова Н.М., Попова И.П. Индекс уровня жизни и модель стратификации российского общества // Социологические исследования. 2004. №6. С. 120-129.
9. Максимова Т.Н., Социальное развитие и уровень жизни // Вестник экономики. №6. 1999. С. 53-58.
10. Белоусова С., Анализ уровня бедности // Экономист. №10. 2006. С. 65-71.
11. Зубкова Л., Бедность – не порок! // Социальная защита. №5. 1997. С. 10.
12. Римащевская Н.М., Бедность и маргинализация населения // СОЦИС. №4. 2000. С. 43-50.

живают на сумму меньше, чем 6 долларов на пару человек ежедневно, а это примерно 170 руб. в день, или 5,2 тысячи рублей ежемесячно [10, с. 9].

По подсчетам экспертов для того, чтобы ликвидировать нищету полностью, к 2035 году понадобится около 650 миллиардов долларов ежегодно, или 9 триллионов долларов. Однако они считают, что одним поступлением финансов бедность не искоренить, потому что около третьей части граждан благоустроенных стран

живут в нищете, но работают. Получается парадокс – работающее население находится за чертой бедности [11, с. 47].

Из всего изложенного можно сделать вывод что, уровень бедности в России несомненно связан с экономической и промышленной инфраструктурой, здоровьем населения, налогами и т.д. Также необходимо повысить доход, тем самым исчезнет недовольство населения, а значит улучшится и качество работы. С легкостью можно сказать, что вся инфраструктура зависит и от сельского хозяйства, поэтому надо улучшить условия для роста такого рода занятия.

Что касается уровня бедности развитых стран, то это напрямую зависит также от внутренней политики. И для того, чтобы искоренить бедность необходимы огромные средства, чтобы ликвидировать «работающих нищих».

Участие Советского союза в Афганской войне 1979–1989 гг. и эволюция правового статуса воинов-интернационалистов

Кочкарева И.Г.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. истор. наук, доцент **Герман Р.Э.**

Ровно 27 лет назад 15 февраля 1989 года из Афганистана были выведены советские войска. Между тем предметом дискуссий и сегодня является участие Советского Союза в Афганской войне: чем являлся для нашего государства этот конфликт, стоило ли ввязываться в него, какими были ее последствия для страны и народа в целом, во имя чего гибли советские солдаты и офицеры на чужой земле, какие мы вынесли уроки из этой войны. Может быть нашумевший чеченский конфликт и постоянная нестабильность на Северном Кавказе – это тоже последствия войны в Афганистане.

Важно начать с того, что территория государства Афганистан в геополитическом положении предстает немаловажным стратегическим звеном. За весь период существования государства Афганистан исторической науке известны данные открытых и дипломатических войн за эту территорию: еще с XIX века Британская и Российская империи соперничали за господство в афганском регионе. Таким образом, ввязывание Советского Союза во внутренний политический курс Афганистана в 1979 году было сконцентрировано на том, чтобы не потерять афганскую ось.

Стоит подчеркнуть, что участие ограниченного контингента советских войск (ОКСВ) в афганском конфликте было инициировано афганской стороной. Вопрос о вводе ОКСВ оказался достаточно затруднительным для СССР. Однако, ссылаясь на соглашение о Дружбе между странами 1978 года, 12 декабря 1979 года Политбюро ЦК КПСС приняло решение о вводе советских войск в Афганистан. Поначалу СССР полагал, что война не потребует много времени, и лишь немногие догадывались о том, что она потребует 10 долгих лет. Следовательно, Советский Союз, фактически, был затянут в неизбежную катастрофу. Фигурирование Советского Союза в афганском конфликте было на руку руководству Америки.

Среди секретных записей главы ЦРУ Роберта Гейтса, было отмечено что, в начале июля 1979 года главой государства США – Джими Картером был подписан тайный правительственный указ, который допускал финансовую помощь противоправительственным вооруженным формированиям в ДРА. ОКСВ и государственной армии оказывали сопротивление моджахедам или же душманам – участники незаконных вооруженных формирований, которые явля-

лись приверженцами радикальной исламистской идеологии. Уверенность в своих силах им придавало поддерживающее их деятельное местное население, и помимо них заинтересованные государства. В частности, Пакистан и США оказывали содействие в поставках тяжелого вооружения, финансировании их действий, и инструктировали моджахедов по тактике ведения боя в рамках засекреченной и тщательно спланированной ЦРУ спецоперации «Циклон» [1].

Однако, уже в 1980 году ежедневные выпуски новостей в США и европейских странах открывались военными сводками, где сообщалось, что СССР осуществляет агрессивную политику относительно иностранного государства. Пропаганда США набирала обороты в формировании облика СССР как страны-агрессора. Эти события нашли свое отражение на крупнейших международных спортивных соревнованиях – Олимпиаде-80, когда многие государства, в том числе и США, бойкотировали игры.

В 1979 году был разработан указ Министра обороны СССР, где отмечалось, что ОК СВ расположится в регионе ДРА и возьмет под надзор и охрану стратегические учреждения и предприятия. Ввод ОК СВ в Афганистан был осуществлен 25 декабря 1979 в нескольких ключевых маршрутах: 1) Кушка – Шинданд – Кандагар; 2) Термез – Кундуз – Кабул; 3) Хорог – Файзабад.

27 декабря 1979 года за счет успешно выполненной частями специального назначения КГБ СССР и Советской Армии спецоперации «Шторм-333» была осуществлена атака на местопребывание президента – дворец «Тадж-бек», по итогам которой был уничтожен руководитель ДРА Хафизулла Амин. А уже 28 декабря 1979 года в Кабул под надзором и защитой КГБ СССР приехал новый лидер ДРА – Бабрак Кармаль.

За время пребывания ОК СВ в Афганистане перед ним ставили различные задачи. В частности, советские войска, как уже отмечалось выше, занимались охраной важных стратегических, народно-хозяйственных объектов, а также обеспечением безопасности автомагистралей для передачи грузов. Помимо этого, ОК СВ проявлял содействие правительственным войскам по уничтожению отрядов антиправительственных сил.

Поначалу СССР отказывался от использования военной силы в мировой политике, прибегал к уменьшению штата ОК СВ. Но за счет того, что участились случаи атак и артобстрелов, ОК СВ и правительственные войска ДРА

предприняли коллективные усилия, нацеленные на устранение военизированных групп моджахедов.

Конец участию СССР в войне в Афганистане положили социальные и экономические преобразования, начавшиеся в Советском Союзе в 1985 году. В ходе перестройки демократизация и публичность стали ведущими особенностями модернизации советского режима. Во внешней политике осуществление указанных особенностей знаменовало прекращение гонки вооружений, становление благоприятной международной обстановки а, главное, завершение боевых операций в Афганистане. За время продолжительных международных переговоров в Женеве 14 апреля 1988 года была достигнута договоренность о выводе советских войск из ДРА. Но только 15 февраля 1989 года вывод советских войск завершился возвращением ОК СВ на Родину.

Ограниченный контингент советских войск пребывал в Афганистане на протяжении 9 лет, 1 месяца и 19 дней. Руководствуясь данными статистики, за период войны в Афганистане прошли службу 620 000 военнослужащих, а в рамках гражданского персонала – 21 000 человек [2]. В афганской кампании приняло участие менее 1,5% граждан, призванных с 1979 по 1989 год на военную службу по всей стране [3]. Потери советской армии в ходе Афганской войны, по официальному данным, составили 15 051 человек [2].

Война – это всегда серьезная психологическая травма, которая накладывает определенный отпечаток на непосредственных участников боевых действий, а также на современников происходящих явлений. Участие СССР в Афганском конфликте способствовало зарождению понятия «афганский синдром» – когда из Афганистана возвратились сотни ветеранов со сломанными судьбами, забытые и никому не нужные. Война в Афганистане способствовала зарождению нового образа в искусстве «забытого и преданного солдата». Помимо этого Афганская война и ее последствия сильно повлияли на этические, личные традиции российской армии. В народе сложилось представление о войне как о кошмаре, про

нее блуждали вселяющие страх домыслы и небывлицы что в армии процветает дедовщина и др., воевать отправляли прощтрафившихся солдат. Рассматривая политику советского, а затем и российского руководства в отношении участников Афганской войны, стоит отметить, что она была неоднозначной. Наиболее полно тенденции официальной политики демонстрируют перемены в закреплённых юридических документах. Исследование правового дискурса даёт возможность отметить четыре главных этапа правительственной оценки событий в ДРА.

В рамках первоначального этапа с 1979-1983 гг., происходило утаивание особенностей боевых действий в ДРА, и положение участников вооружённого конфликта отмечалось только положением военнослужащего ОКСВ, без освещения условий исполнения служебного долга. Павшие в рассматриваемый период участники вооружённого конфликта в ДРА не могли быть похоронены с отметкой об условии и месте смерти.

Вторая стадия началась в 1983 году с принятия Постановления ЦК КПСС от 17 января 1983 года, согласно которому участники вооружённого конфликта в Афганистане приобретают преимущества «за успешное выполнение заданий Правительства СССР» [4]. Кроме того, Постановление давало участникам боевых действий правовое положение «военнослужащих, проходивших службу в составе ОКСВ и временно находящихся в Демократической Республике Афганистан». С 1985 года государством устанавливается курс на восхваление и героизацию членов вооружённого конфликта в ДРА. Телевидение и периодические издания превозносят мужественность и смелость военнослужащих, отмечается важность оказания помощи жителям Афганистана.

На третьем этапе с 1989-1994 гг., деяния участников вооружённого конфликта в ДРА резко критикуются. В 1990 году в рамках Второго съезда народных депутатов СССР, принято Постановление о моральном и политическом осуждении решения о вводе ОКСВ в Афганистан [5]. Однако, участники вооружённого конфликта получают новый юридический

статус – воинов-интернационалистов и специальный социальный пакет.

И, наконец, четвёртый период, начавшийся с 1994 года и продолжающийся до сих пор. Рассматриваемый период берет начало с принятия ФЗ «О ветеранах», на основании которого участники вооружённого конфликта приобрели юридический статус ветеранов боевых действий на территории других государств [6]. Невзирая на то, что наличие в статусе слова «ветеран» значительно повысило юридический статус воинов-афганцев, однако война в Афганистане все же не стала войной в полном значении данного слова, так как этот статус законодательно закрепили только за Великой Отечественной войной.

Подводя итоги всему вышесказанному, стоит подчеркнуть, что политика государства по части Афганской войны была довольно противоречивой, от утаивания и замалчивания фактов гибели наших военных и гражданских лиц, а затем их героизации и увековечивания памяти как воинов-интернационалистов, до повышения юридического статуса и предоставления привилегий в рамках нормативно-правовых актов и федеральных законов. Так в Федеральном законе РФ от 13 марта 1995 г. «О днях воинской славы и памятных датах России» впервые в Статье 1.1. Памятные даты России 15 февраля включают, в данный перечень только в редакции от 29.11.2010 г.

Таким образом, дата 15 февраля стала Днем памяти о россиянах, исполнявших служебный долг за пределами Отечества [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Секретные операции ЦРУ – громкие поражения и тихие победы. Операция «Циклон» // Интернет-сайт: <http://www.chuchotezvous.ru/investigations/860/page-4.html>.
2. Россия и СССР в войнах XX века: статистическое исследование. М.: Олма-пресс, 2001. 659 с.
3. Galeotti M. Afghanistan: the Soviet Union's Last War. London: England; Portland, Oregon: Frank Cass, 1994. 264 p.
4. Цитата из удостоверения «О праве на льготы», которое выдавалось на основании Постановления 1983 года.
5. Второй съезд народных депутатов СССР. Стенографический отчет, 12-24 декабря 1990. Т. IV. М., 1990. С. 432-454; см.: Сенявская Е.С. Психология войны в XX веке: исторический опыт России. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999. С. 99-100.
6. Федеральный закон РФ «О ветеранах» от 12.01.1995 №5-ФЗ, принят Государственной Думой 16 декабря 1994 года (ред. 18 ноября 1998 года, 2 января 2000 года).
7. Федеральный закон РФ «О днях воинской славы и памятных датах России» от 13.03.1995 №32-ФЗ, принят Государственной Думой 10 февраля 1995 года (ред. 29.11.2010 года).

Геополитические концепции развития России

Краковская М.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. истор. наук, доцент каф. истории и права Герман Р.Э.

В современном мире существует огромное множество геополитических концепций о путях развития государств. Информационный век предполагает владение знаниями о различных гипотезах для создания собственных проектов.

Актуальность научной статьи заключается в сравнении трех геополитических концепций и анализе степени их значимости для современной России.

Цель работы – сравнение трех геополитических концепций и отождествление одной из них с современным развитием России.

В качестве объекта исследования выступают три геополитические концепции, а предмета – их основные идеи.

В начале XX века возникли идеи, положившие начало теории евразийства. Видные деятели евразийства: Николай Сергеевич Трубецкой (1890–1938), Георгий Владимирович Вернадский (1886–1967), Петр Николаевич Савицкий (1895–1968), Петр Петрович Сувчинский (1892–1985), Георгий Васильевич Флоровский (1893–1979) и другие.

Началом евразийства принято считать книгу князя Н.С. Трубецкого «Европа и Человечество», вышедшую в 1920 году в Болгарии. В ней говорилось о том, что европеизация присуща романо-германским народам, а цивилизованными можно считать только Европу и Человечество. Таким образом, автор хотел сказать, что Россия должна развиваться по собственному экономическому и политическому пути, отличному от стран Запада, но и не стремиться к Востоку, а избрать нечто своеобразное. Наше многонациональное государство существует как целое благодаря влиянию тюркского, угоро-финского, славянского и других факторов. [15; 38]

Основные идеи теории: 1) Россия – это не Европа и не Азия, а самобытная страна-континент Евразия с преобладанием в ней азиатско-

го, более органичного для нее начала. Евразийцы видели историческое достояние России в том, что именно на ее территории существовала большая часть империи детей и внуков Чингисхана, через которую был представлен прообраз единого евразийского культурного мира.

2) Европа – это не образец, а опасный для российской культуры фактор, так как идеи демократии и социализма были искусственно занесены в Россию с европейского Запада. В отношении политики и экономики евразийцы представляли Московскую Русь более отсталой, чем Западную Европу, однако в области строительства ее видели более развитой, чем большинство стран того периода.

3) Православие – это фундаментальное начало, не вступающее в противоречие с другими религиями и культурами и сосуществовавшее с ними. Высшего духовного совершенства процесс становления и развития культуры достигает в Православной церкви, являющейся ядром русской культуры и определяющей ее суть. Евразийцы были уверены, что религия, в частности, православие, напрямую влияет на развитие национальной русской культуры. Человек должен воспитывать себя и совершенствовать мир с целью духовного единения всех. Оба эти основания, соединяясь, и образуют базис культуры. Православие позволяет объединить различные идеологические течения, благодаря чему евразийцы всегда настаивали на его близости к восточным религиям.

4) Государство должно выступать как инструмент принуждения, а либерализм и слабая власть – это непривычная часть для большей части народа. Во многом философия истории, разработанная евразийцами, сходна с определениями культуры и истории О. Шпенглера, и отлична от гегелевской и марксистской теорий прогресса.

Мы считаем, что идеи евразийцев интересны тем, что их приверженцы ставили бла-

го континентальной многонациональной общности превыше внутривнутриполитических и межнациональных распрей. Однако геополитики-евразийцы игнорировали самобытность русской государственности, включая ее в одну парадигму с более ранними, кочевническими империями (союзами скифов, гуннов, аваров и особенно с монголами). Но этот подход не выявляет специфики России, так как история ее с данного первоначального века есть самоопределение между особенностями становления и развития российской государственности.

К теории евразийства обращались и авторы трудов по параистории. Например, известный российский общественный деятель, философ и социолог, Дугин Александр Гельевич писал о континенте Евразия, что к цивилизованным народам можно отнести население всего евразийского материка, а самым развитым его центром выступают северо-восточные земли континента. Границы центральных земель совпадают приблизительно с территорией Российской Федерации.

Во второй половине XX века активно развивалось течение неоевразийства. В 1960-е годы возникла идея пассионарности Льва Николаевича Гумилева. Пассионарность – это активность, проявляющаяся в стремлении индивида к цели и в способности к напряжениям и жертвенности ради достижения этой цели.

Основные идеи неоевразийства:

1. Пассионарные толчки определили ритмы формирования Евразии.

2. Никакими усилиями и желаниями человек не может изменить свою этническую принадлежность.

3. Отличия одного этноса от другого определяются не способом производства, материальной культурой или уровнем образования, а стереотипами поведения, которые человек усваивает в первые годы жизни от родителей, сверстников, а затем использует всю жизнь.

4. Каждый человек приспособляется к географической и этнической среде с помощью потенциальной энергии, названной пассионарностью. Когда она достигает вершины, создается единый этнический мир – суперэт-

нос, состоящий из отдельных, близких друг другу по поведению и культуре этносов.

5. Когда люди наслаждаются материальными и культурными благами, их пассионарность убывает медленно и плавно. Но когда она падает ниже критической точки, то благополучие гибнет от рук собственных пассионариев, этнос исчезает, а отдельные люди ассимилируются, вставляя в новые этносы.

6. Самые тяжелые моменты в жизни этноса (в жизни людей) – это смены фаз этногенеза, фазовые переходы. Фазовый переход – это кризис, связанный с изменением уровня пассионарности, с психологической ломкой стереотипов поведения ради приспособления к новой фазе. Необходимо знать, что любой процесс этногенеза может быть насильственно оборван извне (агрессии, эпидемии и т.д.).

7. Геополитический синтез Леса и Степи, лежащий в основе великорусской государственности, является ключевой реальностью для культурно-стратегического контроля над Азией и Восточной Европой. Культурная ограниченность западной цивилизаций (Лес) при ее стремлении к первенству при ее полном непонимании культуры Востока (Степи), ведет лишь к конфликтам и потрясениям. [4; 120]

8. Время, научно-технический прогресс и другие факторы наложили отпечаток не только на внешний облик этносов, проживающих в Евразии, но и на их менталитет.

Таким образом, из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что Л.Н. Гумилев не противопоставлял всему миру Евразию, а, наоборот, описал ее как один из геополитических центров.

В конце XX века появилась новая концепция развития государства «Остров Россия», созданная Цымбурским Вадимом Леонидовичем. Автор ставил своей главной задачей переосмысление традиционных представлений о России как геополитическом субъекте, не зависящем от мнения западников и славянофилов.

Вадим Леонидович выделил несколько основных признаков самобытности России: во-первых, это особенная геополитическая ниша русского народа, не относящаяся ни к романо-германской цивилизации, ни к какой-либо другой, а развивающаяся по собственному пути. Во-вторых, это обилие сложных для освоения земель на востоке России.

Основные идеи концепции: 1) Россия – это не Европа и не Азия, а особая Русская цивилизация с разными этническими элементами. «Островитянство» России выразилось в тех

основных типах войн, которые ей доводилось вести против соседних государств. Такие виды борьбы нельзя считать равномерными и являющимися благодаря то своему резкому или скачкообразному развитию, то приближенности или отдаленности периферии, то географическими или климатическими факторами.

2) Российская Федерация – это возвращение к исторической норме за восстановление величия государства. Цымбурский долгое время пытался осмыслить распад Советского Союза, в результате которого наблюдалось незапланированное ухудшение в сфере экономики.

3) Расширение России – это нежелательное вторжение в восточные и южные области. Наше государство на протяжении многих веков вело активную борьбу за место и доминирование в Европе, которая не должна ни при каких обстоятельствах закончиться неудачей для всего народа и уменьшением территорий с последующей переориентацией русской геополитики на Восток.

4) Россия – это «Русский остров», на котором издавна живут коренные народы. Любая попытка расширения территорий – это невыполнимые насильственные «имперские проекты» [21; 17].

Проанализировав три концепции, мы сделали вывод, что для развития современной России более применима третья – «Остров Россия». С нашей точки зрения ее целесооб-

разность на сегодняшний день можно обосновать двумя факторами:

1. Во-первых, нельзя ставить на первое место какую-либо одну идею: славянофильство или западничество. Цымбурский стремился к объективности при создании теории.

2. Во-вторых, невозможно возводить во главу угла только православие или любую иную религию. Все граждане должны иметь право исповедовать те убеждения и взгляды, которые им ближе всего.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что для современной России больше подходит концепция «Остров Россия», благодаря новаторским и более приемлемым идеям о развитии государства. Для нашего государства наиболее важно поддерживать свой авторитет на международном уровне, заботиться о многонациональном народе, а также сохранять память о событиях минувших лет и бережно относиться к своей истории. Только в этом случае «Остров Россия» будет процветать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бердяев Н. А. Евразийцы / Н. Бердяев // Путь. 1925. №1. С. 101-123.
- Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: Айрис-пресс, 2004. 556 с.
- Гумилев Л. Н. Тысячелетие вокруг Каспия. М.: Айрис-пресс, 2004. 379 с.
- Гумилев Л. Н. От Руси до России: очерки этнической истории. М.: Айрис-пресс, 2004. 317 с.
- Гумилев Л. Н. Ритмы Евразии: эпохи и цивилизации. М.: АСТ МОСКВА, 2007. 528 с.
- Данилевский Н. Россия и Европа // Классика геополитики, XIX век: Сб. статей. М.: Издательство АСТ, 2003. С. 23-34.
- Дугин А. Г. Евразийство: от философии к политике // Основы евразийства. М.: Арктогея-Центр, 2002. С. 16-26.
- Макиндр Х. Географическая ось истории // Классика геополитики, XX век: Сб. статей. М.: Издательство АСТ, 2003. С. 7-32.
- Савицкий П. Географические и геополитические основы евразийства // Классика геополитики, XX век: Сб. статей. М.: Издательство АСТ, 2003. С. 110-118.
- Савицкий П. Н. Геополитические заметки по русской истории // Начертание русской истории / Г. В. Вернадский. Прага: Евраз. книгоизд-во, 1927. Ч. 1. С. 234-260.
- Савицкий П. Н. Евразийство // Наш современник. 1992. №2. С. 145-152.
- Савицкий П. Н. Европа и Евразия: (по поводу кн. Н. С. Трубецкого «Европа и человечество») // Рус. мысль. 1921. Кн. 1/2. С. 119-138.
- Савицкий П. Н. Русские среди народов Евразии. М.: 1997. 405 с.
- Трубецкой Н. С. Взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока // Русские среди народов Евразии. Основы геополитики России. М.: Геликон, 1922. С. 208-265.
- Трубецкой Н. С. Европа и человечество. София: Рос.-Болг. книгоизд-во, 1920. 82 с.
- Трубецкой Н. С. Мы и другие // Русский узел евразийства: Восток в рус. мысли: сб. тр. евразийцев / сост., вступ. ст., примеч. С. Ключникова. М.: Беловодье, 1997. С. 98-114.
- Трубецкой Н. С. Общевеерзийский национализм // Евразийская хроника. Париж, 1927. Вып. 9. С. 24-31.
- Трубецкой Н. С. Русская проблема // Русские среди народов Евразии. Основы геополитики России. М.: Геликон, 1922. С. 294-316.
- Трубецкой Н. С. Соблазны единения // Россия и латинство: ст. П. М. Бицилли, Георгия Вернадского, В. Н. Ильина, А. В. Карташева, Петра Савицкого, П. П. Суворинского, кн. Н. С. Трубецкого и Георгия В. Флоровского. Берлин, 1923. С. 121-140.
- Фрумкин К. Г. Пассионарность: приключения одной идеи. М.: Издво ЛКИ, 2008. 224 с.
- Цымбурский В. Л. Остров Россия. Геополитические и хронополитические работы. 1993-2006. М.: РОССПЭН, 2007. 32 с.

Выступление генерала Л.Г. Корнилова: альтернативы политического развития России в августе 1917 г.

Кукленко О.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Шумакова Е.В.**

События, которыми были наполнены три последних месяца перед октябрьской революцией, представляют особый интерес в истории нашей страны. Помимо эсеров и большевиков в этот период на лидерство претендовала и правая диктатура националистического толка в лице генерала Корнилова.

В июле 1917 года закончился период двоевластия, власть сконцентрировалась в руках Временного правительства, которое возглавил А. Ф. Керенский. После военного Совещания в Ставке 29 июля вместо Брусилова главнокомандующим был назначен генерал Л.Г. Корнилов, который считался человеком, способным принять необходимые быстрые и решительные меры для усмирения революционных масс. Керенский и Корнилов беспощадно боролись с революционными настроениями солдат, но ни тюрьмы, ни расстрелы, ни расформирования частей помочь не могли. Попытка укрепить упавший после июльских дней авторитет Временного правительства и остановить сползание к Гражданской войне была предпринята на Государственном совещании в Москве 12-15 августа, на котором главнокомандующий Корнилов выступал как «спаситель» Отечества. Московское Совещание показало Корнилову, что он пользуется поддержкой большинства политических сил, включая союзников России в Первой мировой войне – англичан и французов, которые также возлагали на него большие надежды. Генерал Л.Г. Корнилов рассчитывал с помощью армии усмирить разбушевавшуюся революционную стихию и навести в стране порядок [2, с. 467].

Многие историки сегодня расходятся в оценке выступления генерала Л.Г. Корнилова, споря о том, какими были его истинные мотивы, хотел ли Корнилов действительно защитить страну от революционной стихии, или же

пытался организовать переворот и установить в стране военную диктатуру. Эта небольшая, но важная часть истории нашей страны имеет много белых пятен. Именно поэтому эта тема так актуальна сегодня.

Летом 1917 года Л.Г. Корнилов составил программу «спасения Родины» от революционеров, которую он предложил главе Временного правительства А.Ф. Керенскому, последний ее изначально принял. В своих требованиях Корнилов излагал следующее: вернуть смертную казнь за выступление против правительства, направить деятельность промышленности на нужды армии, наладить порядки в армии силой, отстранить политическую власть от военных дел [6, с. 70].

В оценке программы Корнилова также нет единства мнений, часть историков утверждает, что Корнилов действительно хотел установить военную диктатуру и править страной и для этого создал специальную программу, другие же утверждают, что он не обладал политическим умом и амбициями, потому не стремился завладеть властью и не создавал никакой программы, а это было лишь проявление патриотизма и стремление защитить Родину от влияния левых радикалов, а так называемую программу он написал позже с «корниловцами», его сподвижниками, когда сидел в тюрьме. Историки еще долгое время будут ломать голову над этим вопросом, но в одном мы уверены точно, какими бы не были причины выступления, его последствия оказали решающее значение для нашей страны. [7, с. 354]

По одной из версий уверенный в поддержке Временного правительства и А.Ф. Керенского, генерал Корнилов приказывает генералу А.И. Крымову со своей армией прибыть в Петроград и окружить его [3, с. 171]. Он также надеялся на поддержку самих жителей Пет-

рограда и потому обратился к ним со своей эмоциональной речью: «...Тяжелое сознание неминуемой гибели страны повелевает мне в эти грозные минуты призвать всех русских людей к спасению умирающей Родины. Все, у кого бьется в груди русское сердце, все, кто верит в Бога, храмы, – молитесь Господа Бога о явлении величайшего чуда, чуда спасения родимой земли» [5, с. 470]. Корнилов вместе с членами Временного правительства придумали прикрытие для армии, которая должна войти в Петроград. В северной столице должен был пройти лжемитинг рабочих, на подавление которого Крымов должен был перебросить свои силы. Однако Керенский в последний момент меняет свое решение, так как он боялся потерять власть в результате установления Корниловым военной диктатуры, он смещает его с поста Главнокомандующего. По другой версии Корнилов не правильно понял Керенского. Но тем не менее Керенский для подавления мятежа Корнилова обращается за помощью и поддержкой к Советам и даже идет на сотрудничество с большевиками, вооружает рабочих, тем самым дает им новые силы для борьбы, что ускорит события и приведет к Октябрьской революции. По данным Урицкого, в руках рабочих на тот момент находилось около 40 тысяч винтовок. В эти дни начали формироваться отряды Красной Гвардии. Благодаря помощи большевиков в подавлении мятежа они усилили свое влияние среди народных масс [2, с. 478-480].

Солдаты и рабочие видели в выступлении Корнилова попытку вернуть монархию. Большевики не могли этого допустить, поэтому в Корниловскую армию были подсланы агитаторы, разлагавшие дисциплину. Когда его армия дошла до северной столицы, то она была небоеспособна. Прибыв в Петроград, генерал А.И. Крымов понял всю безысходность ситуации, поэтому он покончил жизнь самоубийством. Корнилова объявили мятежником и арестовали как его, так и его сподвижников, а также всех, кого подозревали в содействии мятежникам.

Выступление Корнилова, по нашему мнению, имело переломное значение для истории нашей страны. Временное правительство окончательно потеряло свой авторитет, в стране усилились беспорядки, возросло влияние большевиков. Таким образом, выступление Корнилова послужило катализатором октябрьской революции.

Л.Д. Троцкий – большевик и главный инициатор октябрьской революции – говорил о последствиях корниловского выступления следующее: «После корниловских дней открылась для советов новая глава. Хотя у соглашателей все ещё оставалось немало гнилых местечек, особенно в гарнизоне, но Петроградский Совет обнаружил столь резкий большевистский крен, что удивил оба лагеря: и правый и левый. В ночь на 1 сентября под председательством все того же Чхеидзе, Совет проголосовал за власть рабочих и крестьян. Рядовые члены соглашательских фракций почти сплошь поддерживали резолюцию большевиков». Так мы видим, что роль большевиков после выступления Корнилова резко возросла, началась большевизация Советов, а роль либералов резко упала [7, с. 375].

Последствия мятежа Корнилова также сыграли одну из главных ролей в истории Гражданской войны. Контрреволюционные силы до выступления Корнилова не могли найти общий язык и договориться, а после него они совершенно разошлись. Американский историк и исследователь Питер Кенез считает, что именно плохая организованность и сплоченность контрреволюционных сил, а также отсутствие единого руководства привели к большевистской революции. С.П. Мельгунов – отечественный историк –

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин Н.Н. Россия в Первой Мировой войне. М., 2014. 560 с.
2. Зайончковский А. М. Первая мировая война. СПб., 2002. 524 с.
3. Катков Г.М. Дело Корнилова. М., 2002. 235 с.
4. Керенский А.Ф. Россия на историческом повороте: Мемуары. М., 1993. 251 с.
5. Воззвание генерала Корнилова // Денижкин А.И. Очерки русской смуты. Крушение власти в армии. Февраль–сентябрь 1917 г. М., 1991. С. 470.
6. Лебедев Н. Октябрьский детектив. К 100-летию революции. М., 2016. 288 с.
7. Уткин А.И. Первая мировая война. М., 2013. 592 с.

отмечал, что после Корниловского выступления по всей стране начали развиваться большевистские организации и, что именно подавление Керенским этого мятежа развязало руки «безответственным демагогам», то есть большевикам [1, с. 532].

Таким образом, можно сделать вывод, что выступление генерала Л.Г. Корнилова действительно имело большое значение для истории нашей страны, оно привело к усилению влияния большевиков, росту их популярности,

а позже и приходу к власти в стране, оно послужило катализатором Октябрьской революции 1917 г.

История не терпит сослагательного наклонения, но действительно ли была у России альтернатива революции в августе 1917 г., если бы программа Корнилова была воплощена в жизнь, и в стране была бы установлена военная диктатура? По нашему мнению, если бы выступление генерала Л.Г. Корнилова оказалось успешным, это не могло остановить революционного процесса и предотвратить Гражданской войны в России.

Корнилов придерживался позиции ведения войны до победного конца, использование столь непопулярного лозунга среди солдат и простого народа в данный период привело бы к стремительному падению его авторитета и эскалации революционных событий.

История становления и развития российских политических партий

Матвеевко В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Состин Д.И.**

Политические партии России, их деятельность всегда были в центре отечественной исторической науки. Исследования истории политических партий особенно актуальны и востребованы сегодня. Они обусловлены проблемами современного российского социума: отсутствием ясной государственной идеологии, эффективной модели социально-экономического и политического развития страны, борьбой за власть различных политических сил. Эти и другие факторы остро ставят вопрос о качестве нынешней российской демократии, перспективах ее развития под углом гражданского общества, а именно гражданских прав и свобод, политической культуры, полноценной многопартийности.

Возникновение политических партий в Российской империи пришлось на более поздний чем на Западе период, связанный с ускоренным социально-экономическим развитием страны – модернизацией [1, с. 10, 11].

Типология и структура политических партий России были обусловлены типом российской модернизации. «Пореформенный модернизационный процесс, – подчеркивал видный исследователь истории российских политических партий В.В. Шелохаев, – сформировал

«единое поле», на котором стали «произрастать» и «укореняться» разнотипные и разновекторные политические партии, по сути решавшие одну глобальную задачу: какими методами преодолеть вековую отсталость в соответствии с пониманием ими вызовов современной эпохи. Вместе с тем генезис российских политических партий затягивался. Многовековые религиозные и общинные традиции, отчуждение большинства россиян от гражданских прав и свободы в их европейском понимании отражались на массовом сознании, проявлялись одновременно в социальном консерватизме и эгалитаризме [6, с. 106].

Первыми формировались партии так называемого социалистического направления. Вообще социалистическое движение в России расширялось и было связано с модернизацией, со свойственными ей противоречиями и социальными издержками в аграрном, политическом строе и т.д. Социалистическая модель устройства России, правда, с опорой на крестьянскую общину, была характерна еще для народнических объединений, трансформировавшихся в 90-х годах XIX в. в партию социалистов – революционеров, эсеров. В 1898 г. родилась Российская социал-демократичес-

кая рабочая партия. Ее ядро составляла демократически настроенная интеллигенция, претендующая на представительство народных интересов, проповедующая идеи социальной справедливости и равенства, уверенная в своей мессианской роли в деле строительства в долгосрочной (меньшевики), краткосрочной (большевики) перспективе социалистического общества. Однако партийной структуры европейского типа, равно как и четкой программы, у отечественной социал-демократии еще не сложилось.

Социалистические по духу партии начали появляться в больших городах и крупных промышленных регионах центра России еще в конце XIX в. На окраинах Российской империи, прежде всего, в аграрных районах, например, в Ставропольской губернии, на Кубани, Тереке, даже в период революционных событий 1905–1907 гг., когда крестьянское движение, пик которого пришелся на 1906 г., охватывало половину Европейской России, местные организации социал-демократов и социалистов – революционеров были малочисленны, организационно и идеологически далеки от основной части проживающего в регионе крестьянского и казачьего населения. Большая часть ставропольских крестьян, по сравнению с крестьянами Центральной России, считалась зажиточной [2, с. 168, 195]. В сознании казачества доминировали экономические привилегии, сословная корпоративность, обычаи служить государству, но не предрасположенность каким – либо политическим партиям. Между тем партийное строительство в рядах эсеров и социал-демократов на общероссийском уровне было связано с их внутренними разногласиями. Конфликты между фракциями в российском социал-демократическом лагере вели к утрате их влияния в обществе, политическому размежеванию и дезорганизации. Так процесс организационного обособления большевиков и меньшевиков начался уже в 1903 г. и продолжился затем на протяжении 1904 г. и начала 1905 г. Меньшевики в отличие от своих оппонентов большевиков очень медленно в соответствии с социально – экономической обстановкой в России шли к той модели демократического социализма, которая ассоциируется сегодня с реформами, т.е. эволюцией. Большевики, напротив, – отвергали ее, являясь сторонниками вооруженной борьбы с существующим государственным строем и революции. В период спада революционного движения в России в 1905–1907 гг., РСДРП пришлось перенести свои руководящие органы за рубеж.

Значительную роль в этом процессе играли различные общественные организации, взяв на себя решение многообразных задач общедемократического характера, трудовых, профессиональных и т.д. Исключительной активностью здесь отличалась российская демократическая интеллигенция, за счет которой пополнялись партийные организации РСДРП, ПСР и в центре, и на местах. Депутаты от этих партий, преимущественно эсеры, составляли вторую по численности парламентскую группу (трудовиков) в первой Государственной Думе. Трудовики являлись наиболее радикальной фракцией, продвигавшей довольно последовательную программу решения аграрного вопроса в духе ПСР. Образовывались также партии на национальной и конфессиональной основе, имевшие парламентские фракции, в которые объединялись польские, мусульманские депутаты.

Следует отметить, что революционные события 1905–1907 гг. в стране затронули не только революционную интеллигенцию, но и ее менее радикальные слои. Поддержав манифест от 17 октября 1905 г., либеральная интеллигенция вышла на политическую сцену. Она не разделяла идею социальной революции, выступала против вооруженной борьбы как средства достижения политической цели. Революционное давление на власть, политические акции, террор, стачки и т.п. воспринимались либералами как вред интересам государства. Ведущим течением среди либералов в первой Государственной Думе были кадеты – сторонники последовательных реформ и политического компромисса. Политическая активизация различных социальных слоев, рост революционных выступлений и оппозиционности не могли не затронуть высшее сословие российского общества – дворянство. Значительная часть последнего накануне революционных событий 1905 г. все еще оставалась политически пассивной. В ходе усиливающегося революционного движения умеренно-консервативная и крайне правая часть земского дворянства объединялась в различные политические организации, такие как Русское собрание, Русская монархическая партия, Отечественный союз. Идеология пра-

вых относительно государственного, социального-экономического устройства и развития страны не только отвергала европейскую демократию и парламентаризм, западный тип культуры, но и была сформулирована в духе русской державности. Российские монархисты защищали самодержавие, выступали за проведение реформ исключительно сверху, были сторонниками неотчуждаемости помещичьих земель. В целом же значительная часть населения России в принципе негативно относилась к институту парламентаризма. Несмотря на множество политических партий в России, количество их членов было сравнительно невелико, примерно 0,5% населения России в 1906-1907 гг. После первой демократической революции в России прослеживалась тенденция сокращения партий и их членов. Практически все партии переживали идеологический и организационный кризис. Демократия, как показала жизнь, могла реализоваться только в рамках парламентского представительства Западного типа. Однако российское самодержавие в силу своей природы не видело возможности существования подобного политического института в принципе. Революция 1905-1907 гг. ускорила эту возможность. Решение дать стране гражданские свободы в разгар революции, как отмечали современники, со стороны Николая II было трудным, но сознательным. «...С полной искренностью даровал он Манифест 17 октября и всеми силами души желал преуспевания новому учреждению на пользу России...», — отмечал известный свидетель тех событий товарищ министра внутренних дел России П.Г. Курлов [3, с. 70].

Однако дальнейшего развития российская парламентская демократия не получила. После октябрьского вооруженного восстания, организованного большевиками, и до конца 20-х годов XX в. почти вся политическая, партийная структура российского общества была перенесена за границу. Здесь оказались видные меньшевики Ю.О. Мартов, Р.А. Абрамович, кадеты А.А. Кезеветтер, П.Н. Милюков, энесы В.А. Мякотин, Н.В. Чайковский, монархисты Н.Е. Марков, А.Н. Крупенский, А.А. фон Лампе, правые эсеры А.Ф. Керенский, Н.А. Авксентьев, В.В. Руднев и др. Русская поли-

тическая эмиграция разрабатывала планы политического будущего России без большевиков. Чрезвычайно широкое развитие получила в связи с этим издательская деятельность (Струве — «ИМКА пресс») и др. Выходили сотни эмигрантских газет на русском языке. Однако многочисленные попытки объединения сил эмиграции (1921-1926) на единой общенациональной основе оказались неудачными в силу пестроты идеологических и мировоззренческих позиций лидеров политических партий и группировок [4, с. 40, 41]. Они поддерживали традиции, но политически постепенно изжили себя, потеряли оперативную среду и социальную базу. Так завершился исход с политической сцены всех партий России, кроме правящей — большевиков. Последние все больше укрепляли свои политические позиции в советском обществе. 20-30-е годы были периодом значительного усиления партии большевиков. Ей удалось не только удержаться у власти, но и укрепить ее. «Утвердившись в виде жестких авторитарно-бюрократических структур, отмечает известный профессор С.М. Смагина, советская партийно-государственная система все бескомпромисснее реагировала на организационные потребности общества в целом и тем более на политическую оппозицию» [5, с. 246].

В стране были ликвидированы остатки политических партий меньшевиков и эсеров, противостоящих РКП (б). Таким образом вплоть до начала девяностых годов XX в. в нашей стране господствовала однопартийная система, распад которой привел не только к демократизации общественно-политической жизни, но и предпосылкам многопартийности, к появлению различных политических сил, оценить степень политической зрелости и влияния среди различных слоев российского общества которых пока представляется несколько преждевременным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боханов А.Н. Сумерки монархии. М.: Воскресенье, 1993. С. 10, 11.
2. Кругов А.И. Крестьянское хозяйство России в конце XIX — первой четверти XX в. (на материалах Старополья, Кубани, Дона). Ставрополь, 2008. С. 168-195.
3. Курлов П.Г. Гибель Императорской России. М.: Современник, 1992.
4. Калинина Е.В. Политические искания бывших лидеров буржуазных и мелкобуржуазных партий в эмиграции // Февральская революция и судьбы демократии в России. Ставрополь, 1997.
5. Смагина. С.М. Российский политический процесс XX — нач. XXI в.: власть, партии, оппозиция. Ростов н/Д., 2006.
6. Шелохаев В.В. Политические партии в свете новых источников // Политические партии в российских революциях в начале XX века / под ред. Г.Н. Севостьянова. М., 2005.

Социальная нестабильность в Византии. Бунты в эпоху правления Юстиниана I

Площадка Н. О.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Герман Р.Э.**

Не только в наши дни, но и в давние времена массовые недовольства, перерастающие в бунты и восстания, были вызваны различными причинами. Низкий уровень образования, высокая плотность населения, нищета, этнические и религиозные распри, угнетение народных масс, нерешённые национальные и этнические проблемы – всё это является причиной бесконечного противостояния государства и народа. История Византийской империи, относящаяся к эпохе правления Юстиниана I, а именно бунты и восстания, ставшие характерными для данного периода, позволяет наглядно иллюстрировать особенности протестного движения, показать причины социального недовольства и последствия жестокого подавления восстаний.

Самым масштабным по количеству участников и жертв подавления бунта в средневековье было восстание Ника в 527 году в Константинополе. Начавшееся из обычной для наших дней потасовки болельщиков, оно переросло в крупномасштабное общественное недовольство, охватившее столицу Византии.

Со времён гладиаторских боёв, а позднее, после введения на них моратория, связанного с принятием Римской империей христианства, скачек, болельщики делились на различные фанатские группировки – партии, окрашивая их по цветам, которым соответствовали колесницы, участвующие в забегах Цвета колесниц символизировали различные стихии [1, с. 12].

Исторически сложилось так, что самыми популярными и обладающими наибольшим влиянием были партии венетов (синих) и прасинов (зеленых). В разные годы императоры покровительствовали той или иной группировке. Каждая партия относилась к определённому классу (венеты были преимущественно представителями господствующего класса патрициев, а прасины состояли в основном

из ремесленников и крестьян). Так же они делились и по религиозному принципу – венеты являлись христианами, поддерживавшими решения Халкидонского собора, прасины были монофизитами [2, с. 101].

Причиной недовольства населения стала налоговая политика, проводимая Юстинианом. Налоговый гнёт обострил накопившиеся в империи социальные проблемы [3, с. 34]. В итоге в день начала восстания представители прасинов напрямую обратились к императору с требованием разрешить образовавшийся кризис. Все делегаты были схвачены, им были предъявлены обвинения, после чего они были казнены. Данное событие послужило поводом для полномасштабного восстания, в котором враждующие когда-то прасины и венеты действовали единым фронтом.

Массовые беспорядки в столице Византии переросли в уличные бои. Восставшие захватывали административные здания, сжигали налоговые списки и выпускали на волю заключённых. Город захлестнула волна грабежей и мародёрства, жертвами которых стали имперские сановники. В результате нескольких дней бунта от пожара было уничтожено множество зданий, в том числе и храмов, к разграблению которых были причастны наёмники византийской армии – готы и герулы [3, с. 47].

В конечном итоге значительная часть города была разрушена, жертвы убитыми составляли уже тысячи человек. Бунтовщики намеревались штурмовать Палатий. В эти дни империя испытывала серьёзный кризис. Дальнейшее пребывание Юстиниана на троне вызывало большие сомнения. Сенатская оппозиция выдвинула нового императора – Гипатия [3, с. 89], которому вместо императорской диадемы на голову водрузили золотую цепь [4, с. 94]. Император Юстиниан, видя, что ситуация выходит из-под контроля,

рассматривал план решительного бегства из столицы, но его жена Феодора, сумела убедить правителя остаться и подавить восстание, заявив, что смерть лучше изгнания. Огромную роль в подавлении восстания сыграл придворный чиновник, пользовавшийся значительным авторитетом во дворце, евнух Нарзес, который, подкупил большинство сенаторов, и убедил их стать на сторону Юстиниана, убедив их, что лишило восставших значительной части своих предводителей. Как раз в это время из военного похода вернулся полководец Велизарий, который и возглавил правительственные войска, призванные потушить восстание. Ему удалось блокировать на ипподроме бунтующие массы, собравшиеся на коронацию Гипатия, и там их уничтожить, устроив кровавую резню, в результате которой погибло по разным данным свыше 35 тысяч человек [1. с. 265].

Руководителей восстания арестовали и казнили в считанные дни, а трупы были выставлены на всеобщее обозрение. Ряд сановников был подвержен репрессиям, в том числе и родственники императора Анастасия. Ссылке и конфискации имущества подвергся ряд патрициев.

По итогам бунта укрепилась единоличная власть Юстиниана, а также его союз с христианской церковью, пострадавшей от уличных беспорядков, которой он даровал землевладения, изъятые у знатных заговорщиков. Были возвращены из опалы Трибониан и Иоанн Каппадокийский, которые тем или иным образом помогли в ликвидации восстания.

Между тем данное событие усугубило положение граждан Константинополя. Ко всему прочему восстание обнажило недостатки движения димов – отсутствие сильных лидеров и недостаточную организованность. С другой стороны в то же время восстание Ника послужило тяжелым уроком для городского люда. Восстание Ника лишний раз продемонстрировало предательскую позицию сенаторской аристократии, особенно из партии венетов, стремившейся лишь использовать движение в своих династических целях и перешедшей на сторону правительства в самый

решительный момент восстания. Но несмотря на жесткую расправу над бунтовщиками столицы, массовые волнения в Империи не прекращаются. Они, то затухая, то разгораясь с новой силой, вспыхивают на территории Ближнего Востока. Центрами новых бунтов стали крупные города Византии – Александрия и Антиохия. Нередко, на протяжении всего правления Юстиниана, восстания случались и в самом Константинополе, что было связано с усилением налогового гнета и недостатком продовольствия, вызванных имперской внешней политикой императора. Но они уже не носили такого масштабного характера и не были такими опасными для власти, как восстание Ника.

Массовые недовольства и восстания характерны для всей эпохи правления Юстиниана. Несмотря на малые сведения о восстаниях зависимых крестьян, сохранились сведения о движении скамаров, живших у берегов Дуная. Скамары начали своё движение ещё в V веке, но свою силу сопротивление увеличило в середине VI века. Скамары вооружались, создавали боееспособные подразделения для нападения на крупных землевладельцев и даже брали в осаду целые города. Движение скамаров стало привлекательным для беглых рабов, обнищавших колонов и разбойников, образуя целые поселения преимущественно в горных районах Фракии.

Император, обеспокоенный данным явлением, принял несколько указов, запрещающих передавать имущество разорившихся собственников ростовщикам. Но, данные меры властей только ненадолго ослабили движение скамаров, но не искоренили его полностью. Положение усугубило вторжение славян на Балканы, значительно повлиявших на дальнейшее развитие этого, и без того, нестабильного региона.

Другие провинции Византии тоже были охвачены массовыми волнениями. Расширяя полноту власти местных чиновников, Юстиниан наделял их широкими полномочиями, что приводило к произволу провинциальных сановников. В своих Новеллах, касающихся административного переустройства империи, Юстиниан сам сообщает о внутренних беспорядках и народных волнениях в восточных провинциях: Писидии, Ликаонии, Исавриии, Еленопонте, Пафлагонии, Каппадокии, Армении, Палестине, Египте и в некоторых европейских областях, в частности во Фракии.

Зачастую народные восстания, особенно в провинциях Малой Азии, переплетались с вы-

ступлениями различных туземных племен, которые боролись за свою независимость, за сохранение своих обычаев и культуры против централизаторской и ассимиляторской политики византийского правительства. Особенно много хлопот Константинополю доставляли в VI в. воинственные племена Исаурии, Ликаонии и Каппадокии [5, с. 372]. В Египте народные движения то принимали характер еретических выступлений, то зачастую также сливались с борьбой коптского населения за сохранение своей самобытной культуры и известной политической независимости.

Таким образом, правительству Юстиниана приходилось постоянно сталкиваться с большими трудностями, связанными с внутренними беспорядками и недовольством населения

по всей стране. Огромным напряжением всех сил Юстиниану еще удавалось подавлять народные восстания, действуя либо репрессиями, либо идя на уступки в отношении народных масс. Однако автократическая политика Юстиниана стоила империи слишком больших жертв, и уже ближайшие преемники Юстиниана оказались перед лицом еще более грозных народных движений в империи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильев А. А. Внутренняя политика Юстиниана. Восстание «Ника». М.: Наука, 1987. 347 с.
2. Диль Ш. Юстиниан и Византийская цивилизация в VI веке. СПб.: Типография Альтшулера 1908. 516 с.
3. Курбатов Г. Л. Ранневизантийские портреты: к истории общественно-политической мысли. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. 272 с.
4. Чекалова А. А. Константинополь в VI веке. Восстание Ника. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Алетей, 1997. 336 с.
5. Прокопий Кесарийский. Война с персами. Война с вандалами. Тайная история / пер., ст., комм. А. А. Чекаловой; отв. ред. Г. Г. Литаврин (Серия «Памятники исторической мысли»). М.: Наука, 1993. 576 с.

История детства: проблемы дефиниции и отношения к феномену в историческом контексте

Ушкова Д. Ю.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Леонова Н. А.**

Проблема детства является актуальной в современной исторической науке. При этом в научной литературе нет единого подхода к понятию «детство», а также его периодизации. Так, в психологии, распространено определение Д. Б. Эльконина, который считает, что детство начинается с 1 года и длится до 11 лет и включает в себя несколько периодов: младенчество с рождения до 1 года, раннее детство от 1 до 3, дошкольное детство от 3 до 7 лет и младшее школьное детство от 7 до 11 лет [12].

В педагогике Е. М. Рыбинский дает следующее толкование периода «детство» – это стадия жизненного цикла человека, когда продолжается развитие организма, его важнейших функций, наиболее активно осуществляется социализация личности, включающая в себя усвоение определенной систем знаний, норм и ценностей, усвоение определенных ролей, позволяющих ребенку формироваться и функционировать в качестве полноценного члена общества [10].

Так французский историк Ф. Арьес пишет о том, что первоначально понятие «детство» было связано с идеей зависимости: «Детство кончалось тогда, когда кончалась или становилась меньше зависимость» Детство считалось периодом быстропроходящим и малоценным, что нашло свое подтверждение в период древности и средневековья [1].

Наиболее общая формулировка определяет детство, как совокупность детей разных возрастов, составляющих «довзрослый» контингент общества [9].

Помимо отсутствия единой дефиниции, следует отметить, что к самому детству и детям в разные исторические период относились по-разному, так важным для понимания отношения к детям в Древней Руси, является тот факт, что воспитание детей шло в рамках историко-культурных и социально-экономических особенностей того периода. Как и в настоящее время, родители в Древней Руси, пытались дать своим детям все самое лучшее, убе-

речь от бед, привить любовь к труду и обучить грамоте. Необходимо сказать, что своеобразное отношение было у наших предков к формированию в подрастающем поколении дисциплины, что по сей день вызывает интерес, а некоторые методы воспитания отголосками живут в некоторых современных семьях. На Руси издревле преобладали патриархальные семьи, в которых отчетливо наблюдалась строгая иерархия – авторитет главы семьи отца был непоколебим. Считалось, что если глава семейства не наказывает своих детей, то он попускает момент воспитания и пренебрегает своим обязанностям. С древних времен идет почитание старших, младшие должны были слушать и выполнять поручения старших безоговорочно, относясь к ним с уважением и благодарностью за наставления. Детство считали истоком, из которого формируются и развиваются все качества взрослого человека, потому к этому периоду относились с особым вниманием, что нашло отражение в русском фольклоре: «Гни деревце, пока гнется, учи дитятку, пока слушается» [5].

В Древней Руси существовали такие разновидности воспитания как «кормильство», «дядьки» и «кумовство». В данных формах воспитания детей по достижению 5-7 лет отдавали на воспитание, в первом случае – воеводам, во-втором, родным дядям, в основном брату жены, в-третьем – крестным. Основной задачей наставников было воспитание нравственное, детей учили и военному делу. Необходимо сказать о том, что такими формами воспитания пользовались в основном феодалы, знать, так, например, был воспитан князь Святослав, сын князя Игоря и княгини Ольги [3].

Дети крестьян воспитывались в больших семьях и обучались сельскому хозяйству, домашним делам или же их отдавали мастерам для овладения каким-либо ремеслом. Различалось воспитание у девочек и мальчиков, с детства мальчиков воспитывали воинами, защитниками, кормильцами семьи, а девочек – хранительницами семейного очага. Эти особенности отношения к детям нашли свое отражение в пословице «Дочерьми кра-

суются, а сыновьями в почете живут» [5]. Одним из источников воспитания в Древней Руси было «Почтение детям» великого князя В.Мономаха, в котором он давал родителям и детям советы и призывал их быть мудрыми и справедливыми, деятельными, призывал любить Родину и защищать ее от врагов, к старшим проявлять почтение, к сверстникам быть приветливыми, защищать слабых и не давать их в обиду.

Таким образом, период детства в Древней Руси был главным этапом в формировании нравственных качеств личности, что нашло отражение в том, что детей с ранних лет приучали к труду, обучали владению ремеслом – всеми необходимыми навыками для дальнейшей жизни, а также уделяли большое внимание духовно-нравственному воспитанию на основе обычаев и традиций Древней Руси.

Чтобы понять, как относились к детству в период средневековой Руси, необходимо обратить внимание на религиозные воззрения того времени. Человек состоит из двух ипостасей, соединяющих в себе идеальное и материальное, другими словами – из души и плоти. Душа бессмертна, она рассматривалась как главное в человеке, она, в отличие от плоти, будет существовать вечно, поэтому все педагогические усилия были направлены на работу над человеческой душой. Считалось, что именно душа придает смысл и истинное значение и познанию, и мудрости, и грамотности, и искусству, и всем действиям человека. Следовательно, главное – это воспитание, обучение и спасение души. Таким образом, изменились и цели образования, – грамматика, риторика, диалектика, арифметика и прочие знания не являлись главными, даже сама грамотность была не обязательной. Обучение происходило главным образом посредством церковно-учительской литературы, которая в основном состояла из поучений, посвященных морально-нравственной проблеме. Поучения толковались кратко, образно и доступно для простых слушателей и читателей, в том числе детей. Особенно популярностью пользовались следующие: «О смирennemудрии», «О добродетели», «О мудрости», «Как почитать родителей», «Об истинных друзьях», «Об истине и лжи», «Об обидах» [5].

Воспитание было направлено на разные стороны жизни ребенка и в первую очередь на духовно-нравственное начало. В рамках средневековья применялись такие методы как убеждение, так и наказание. Применялись наказания розгами, данный метод счи-

тался эффективным в период средневековья. В наказаниях не видели ничего унижительно-го для личности ребенка, наоборот в условиях того времени необходимо было воспитывать терпение к боли и телесным лишениям. Наказания телесные не являлись единственным методом. В воспитании личности эффективным средством была исповедь, которая приучала детей говорить правду, анализируя свои поступки.

Необходимо отметить появление «Домостроя» – памятника культуры XVI века, автором которого считается протопоп Сильвестр. Сборник включает в себя свод правил и советов на каждый день: как должна вести себя женщина, как наказывать детей и как украсить свой дом, чтоб в него было «как в рай войти» и является главным источником воспитания детей в тот период [5].

Таким образом, в период средневековой Руси вопросы воспитания рассматривались в рамках религиозной и традиционной культуры. Необходимо отметить, что период «детства» не выделялся, и к детям относились так же, как ко взрослым.

Изменения, происходящие в социуме в период Нового времени, по мнению Л.Ф. Обухова, привели к изменению отношения к детям и периоду детства. Возникает новая концепция детства [10]. Для педагогов XVII века любовь к детям выражается в психологическом интересе к личности и воспитанию обучающихся. Теперь обучение доступно всем, уроки отныне преподаются в школах. Но качество обра-

зования можно охарактеризовать как начальное. Учителями были люди духовные со своими правилами. Помимо текстов для чтения, появились рекомендации, как обучить ребенка чтению, правилам поведения в школе, дома и в церкви. Образование не предполагало проживание детей в школе, по завершению занятий они отправлялись домой. Характерной особенностью Нового времени был тот факт, что к детям начали относиться с учетом развития личности и его индивидуальной специфике. Основные идеи «детства» и детского воспитания изложены в педагогических трудах Я.А.Коменского, на работы которого опираются историки, психологи и педагоги при изучении проблемы отношения к детству в данный период [7].

В условиях современного общества отношение к детям и детству существенно изменилось. Дети являются органической частью социума. Их правовой статус закреплён законодательно. Большинство современных наук антропоориентированы и исследуют детство, его различные состояния и проявления, что сказалось на многообразии разных подходов к пониманию феномена «детства».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арьес Ф. Детство как культурно-исторический феномен // http://studme.org/1298010828437/pedagogika/detstvo_kak_kulturno-istoricheskiy_fenomen.
2. Детство как социально-педагогический феномен // http://studopedia.ru/9_9855_fenomen-detskoy-subkulturi.html.
3. Дмитриенко В.А. Введение в историографию и источниковедение исторической науки. Томск, 1988. 645 с. // <http://search.rsl.ru/ru/record/01001420167>.
4. Долгов В. Быт и нравы Древней Руси, большая онлайн библиотека // <http://www.e-reading.by>.
5. Домострой // http://www.bookol.ru/starinnoe/drevnerusskaya_literatura/61743/fulltext.htm.
6. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. Ч. 1. М., 1987. 441 с. // <http://aik-sng.ru/node/273>.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика 1939. 318 с. // https://eknigi.org/nauka_i_ucheba/134673-velikaya-didaktika.html.
8. Кожелева О.Е. Свое детство в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI-XVIII вв.). Изд-во ун-та Рос. акад. образования, 2000. 162 с.
9. Леонова Н.А. Дети и семья в социуме 1920-х годов как объекты исторического исследования. (научная статья) Печ. // KANT. 2014. №2(11). С. 97-100.
10. Рыбинский Е.М. Управление системой социальной защиты детства. 2004. 222 с. // <http://library.omgpu.ru/node/3029>.
11. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. 1996-374 с. // <http://www.studfiles.ru/preview/5708216/>.
12. Эльконин Д.Б. Возрастная периодизация // <http://mirznani.com>.

Решение проблем медицинской реабилитации военнослужащих и обслуживания населения Краснодарского края в годы Великой Отечественной войны

Шаршаков М.П.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: докт. юр. наук, профессор **Пономарев Е.Г.**

Во время Великой Отечественной войны одной из главных задач государства была медицинская реабилитация населения Краснодарского края.

В рамках международных правоотношений организаций здравоохранения, медицинская реабилитация определяется как совокупность действий, направленных на лечебную, физическую, психологическую и педагогическую деятельность организации, связанной с восстановлением здоровья человека. При этом восстановление здоровья человека сопровождается полной дееспособностью человека [8, с. 12].

Во время войны эффективность медицинской реабилитации во многом определялась продуктивностью работы медицинских организаций. Практически в одночасье возросла потребность в резком, многократном увеличении количества медицинских учреждений разного типа. В связи с крупномасштабными беспрецедентными боевыми действиями количество раненых бойцов Красной Армии исчислялось сотнями тысяч.

Наряду со стационарными больницами и военными госпиталями государство, правительство, Государственный комитет обороны вынуждены были в течение нескольких недель обеспечить увеличение кадрового состава военных медиков, материальную базу, медицинское оборудование военно-полевых госпиталей.

Одной из важнейших задач, стоящих перед медицинскими учреждениями, была реабилитация военнослужащих, получивших ранения на фронте. В этом контексте одной из наиболее сложно решаемых проблем была доступность военнослужащих к протезам и другим искусственным медицинским заменителям.

В Краснодарском крае медицинские организации формировались на основании довоенной медицинской инфраструктуры, которая оказала значимую роль в решении задач, связанных с лечением и восстановлением здоровья раненых военнослужащих.

В предыдущих войнах – Первой мировой и Гражданской – уже имелись наработки и опыт организации в сфере восстановления здоровья раненых бойцов.

Еще в декабре 1940 г. на восьмой сессии Центрального научно-курортного совета, где было сказано о недоработках в сфере санаториев Наркомата здравоохранения и ВЦСПС по обслуживанию на курортах раненых бойцов, а именно: нет четкого плана организации санаторно-курортной деятельности, связанной с восстановлением военнослужащих [1, с. 13]. Также было отмечено, что администрация курортной сферы не должным образом взаимодействует с санаторно-курортными институтами по вопросам реабилитации военнослужащих.

Вместе с тем участники совета поставили вопрос о создании оздоровительных учреждений для реабилитации раненых военнослужащих. Эти оздоровительные учреждения должны были быть укомплектованы всем необходимым медицинским оборудованием и квалифицированным медицинским кадровым составом. Также освещался вопрос о повышении квалификации медицинских кадров.

Проводя исследовательские работы, институт имени Сталина в Сочи создал систему купальных процедур в сероводородных ваннах [1, с. 14].

До военных событий 1941 года научные государственные деятели провели полезные исследования в сфере медицинской реабилитации раненых военнослужащих.

Один из видных научных деятелей профессор В.В. Гориневская определила положительный эффект лечебной физкультуры на организм человека.

Таким образом была создана система мероприятий, связанных с медицинской физкультурой, для лечения опорно-двигательного аппарата и периферической нервной системы [2, с. 1]. Доцент И.М. Пинкус утверждал значимость физических нагрузок в условиях закаляющего действия факторов естественного порядка: воздуха, воды.

В ходе мониторинга за лечебной физкультурой установлено, что семьдесят процентов эпизодов имеет положительный эффект для людей, страдающих легкой формой туберкулеза [3, с. 1]. Эти теоретические разработки и довоенный практический опыт имели неоценимую пользу для реабилитации раненых бойцов в ходе Великой Отечественной войны.

Во время военных событий материально-техническая довоенная база и наличие классифицированных кадров Краснодарского края позволили в кратчайшие сроки наладить лечебный процесс раненых бойцов.

К началу военных событий существенную роль сыграла обновлённая структура системы здравоохранения. Обновления коснулись методов и подходов деятельности медицинских организаций, которые стали необходимы реалиям военного периода советского государства. Так, семнадцатого июля 1941 года СНК СССР постановил создание в стране специализированных военных медицинских организаций для лечения раненых военнослужащих.

С самого начала войны в Краснодарском крае проходит процесс реконструкции деятельности медицинских организаций. Создание госпитальной базы осуществляется под руководством краевых партийных и советских органов. Персональная ответственность за исполнение поставленных руководством страны задач возложена на первого секретаря Краснодарского крайкома ВКП(б) П.И. Селезнева, председателя крайисполкома П.Ф. Тюляева и заведующего отделом здравоохранения М.Г. Белова, под управлением которых было организовано лечение военнослужащих и их медицинская реабилитация.

В сентябре 1941 года в Краснодарском крае были сформированы восемьдесят шесть военных медицинских организаций, которые функционировали в городах края. К примеру, в г. Краснодаре функционировали 8 военных медицинских организаций, в Армавире – 7, в г. Ейске – 3. Итоговое количество коек в ме-

дицинских организациях разного типа достигло тридцати одной тысячи [6, с. 54]. Подавляющая часть медицинских организаций для лечения военнослужащих находилась в г. Сочи, ставшим крупной госпитальной базой Северо-Кавказского военного округа.

В начале военных событий двадцатого июля 1941 года Сочинский горисполком решил вопрос о функционировании восьми тысяч триста тридцати госпитальных коек и предоставлении помещений в медицинские организации для раненых военнослужащих.

В 1941 году на курорте Сочи-Мацеста-Хоста, Адлерском и Шапсугском районах на базе шестидесяти пяти санаториев и домов отдыха с фондом в девять тысяч тридцать девять коек было подготовлено пятьдесят медицинских организаций для лечения раненых военнослужащих. Так, в течение двух военных месяцев в них проходили лечение тринадцать тысяч раненых военнослужащих [5].

В годы войны городом-госпиталем стал Геленджик. В целях восстановления здоровья военнослужащих в период войны в госпитали Геленджика поступали раненые красноармейцы из Севастополя, Одессы, Керчи и Новороссийска. В декабре 1941 года и в январе 1942 года в домах отдыха и санаториях Геленджика были созданы три эвакогоспиталя [4, с. 49].

В ходе военных сражений в Новороссийске только в сорок третий Краснознаменный военно-морской госпиталь Новороссийской военно-морской базы Черноморского флота, дислоцированный в Геленджике, поступило пятнадцать тысяч раненых военнослужащих [4, с. 54].

Подавляющая часть раненых солдат была госпитализирована в результате тяжелых и отступательных боев Красной Армии в начале войны, что потребовало увеличения централизации административного аппарата госпиталей и координацию их работы.

Двадцать второго сентября 1941 года ГКО принял постановление «Об улучшении медицинского обслуживания раненых бойцов и командиров Красной Армии» № ГКО-701сс (далее – Постановление) о том, что в подчинение Наркомата здравоохранения СССР были

переданы все эвакогоспитали, сформированные в военное время и расположенные в тыловых районах (за исключением медучреждений Наркомата обороны). Также в его распоряжение поступают медицинские учреждения, созданные на основе санаториев и домов отдыха ВЦСПС. Вместе с тем ГКО в постановлении конкретизировал круг обязанностей и прав Наркомздрава СССР, связанных с лечением военнослужащих.

Многофункциональная деятельность, связанная с лечением военнослужащих, относилась к Наркомату обороны СССР. Эта деятельность предполагала обеспечение ме-

дицинских учреждений товарами первой необходимости и эвакуацию пострадавших военнослужащих в ходе боев, а также распределение по эвакогоспиталям.

При местных органах самоуправления Краснодарского края были сформированы структурные подразделения, которые курировали эвакогоспитали и комитеты помощи бойцам Красной Армии из числа работников партии и государственных чиновников. В связи с этим местные органы исполкома должны были осуществить материально-техническое обеспечение эвакогоспиталей из средств местного бюджета [7, с. 104-105].

Исполнение постановления подтолкнуло исполком и систему здравоохранения Краснодарского края к трансформации этой важной сферы в условиях военного времени страны. Это позволило органам здравоохранения рационально и слажено организовать процесс, связанный с лечением бойцов Красной Армии и медицинским обслуживанием местного населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный архив Краснодарского края (далее-ГАКК) Ф. Р-1352. Оп. 1. Д. 27.
2. ГАКК. Ф. Р-1352. Оп. 1. Д. 28.
3. ГАКК. Ф. Р-1352. Оп. 1. Д. 29.
4. Книга Памяти: роль и значение Геленджика в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов / сост. Е.Д. Курс, Н.Т. Соловьева. Геленджик, 2010. 223 с.
5. Краткая хроника событий на Кубани в годы Великой Отечественной войны 1941-1945. [Электронный ресурс] URL: kubanarhiv.ru/activity/vistavka/2010/vov/ (Дата обращения: 02.02.2017 г.).
6. Кубань в годы Великой Отечественной войны. Кн. 1. Краснодар, 2000. 604 с.
7. Русский архив: Великая Отечественная: Приказы народного комиссара обороны СССР, 22 июня 1941 г. 1942 г. Т. 13 (2-2). М., 1997. С. 104-105.
8. Фисун А.Я., Щегольков А.М., Юдин В.Е. и др. Система медицинской реабилитации в Вооруженных Силах: история, современность и перспективы развития // Военно-медицинский журнал. №8. 2009. С. 12.

Применение метода «Hot seat» на уроке английского языка в средней школе

Башкатова Е.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Руководитель: канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков **В.Г. Павленко**

В настоящее время главной тенденцией изменения приоритетных целей образования в средней школе является пересмотр традиционных методов и приемов на уроках иностранного языка.

Современная школа требует от преподавателей применение новых методов обучения для повышения мотивации учеников к изучению иностранного языка [1]. Так как именно мотивация влияет на эффективность и качество обучения иностранным языкам [2].

Задача учителей – научить школьников не только знаниям, но и навыкам, которые они могли бы применять на практике

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что она позволяет узнать о новом методе «Hot seat», которым можно пользоваться при проведении уроков иностранного языка, сделать уроки более разнообразными и интересными, а также создать благоприятную обстановку для развития разговорной речи.

Цель работы: рассмотреть метод диалогического обучения «Hot seat» в рамках развития разговорной речи на уроках английского языка.

В связи с необходимостью научить школьников разговорной речи в данной работе были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить метод обучения «Hot seat»
2. Применить данный метод на практике
3. Пронаблюдать положительную динамику приобщения учеников к данной работе
4. Выявить результативность или бесполезность данного метода.

На пути изучения английского языка почти каждый школьник сталкивается со множеством трудностей. Не каждый имеет врожденные склонности к изучению иностранных языков. Часто вызывает сложности знакомство с новыми звуками, не присущими родному языку и воспроизведение их. Эти и многие другие

причины могут стать следствием потери интереса к познанию нового языка.

Разговорная речь в настоящее время является самым сложным навыком из числа тех, которыми должен научиться обладать школьник на уроках иностранного языка. Ученики в современной школе могут получать хорошие и отличные оценки на уроке английского языка, уверенно чувствовать себя в выполнении грамматических заданий, писать сочинения, читать и воспринимать иностранную речь на слух, но при этом, абсолютно не владеть разговорной речью. А причиной неудач чаще всего является страх ошибиться.

На уроках ученики говорят на английском только тогда, когда получают установку от учителя. Необходимо выстроить свои занятия таким образом, чтоб дети сами стремились высказать свое мнение на английском, могли дать развернутый ответ на поставленный вопрос, доказывая свою точку зрения. Учителю нужно создать такую атмосферу на уроке, чтобы заходя в класс, ученики забывали, что родной язык – русский.

Учителя английского языка готовы к нововведениям в своем преподавании. Они прекрасно понимают, что улучшение практической деятельности оказывает существенное влияние на качество знаний школьников. Каждый педагог понимает необходимость повышения качества обучения иностранному языку.

Какие же новые подходы в обучении английскому языку способствуют развитию разговорной речи учащихся? Исходя из Программы курсов Второго (основного) уровня Кембриджского Университета, специалисты определили семь модулей, одним из которых является модуль, который так и называется «Новые подходы в обучении». Он включает в себя групповую работу, а также диалогическое обучение.

Благодаря групповой работе процесс обучения становится более эффективным, так как

обучающиеся непосредственно вовлечены в процесс изучения материала и поэтому легче усваивают его [3, с. 65].

Преимуществом данного метода является то, что учащиеся значительно дольше сохраняют в памяти полученные знания. Именно благодаря групповому обучению у школьников появляется уверенность, а также групповое обучение способствует устранению психологического и языкового барьера.

Наиболее успешному достижению целей на занятиях английского языка способствует метод коллективной работы. Создание групп развивает чувство сотрудничества, возникает ответственность друг за друга, что в конечном итоге влияет на эффективность обучения.

Практика показывает, что учащиеся проявляют интерес к выполнению заданий творческого характера. Ученикам нравятся самим проявлять инициативу. Они с удовольствием выполняют работу по созданию постера. Наблюдается положительная динамика, школьники сами составляют речь для защиты постера, что способствует развитию у учащихся способности к самоанализу. Школьники учатся осознавать свои ошибки, анализировать работу одноклассников в группе.

При организации группового обучения недостаточно разделить детей на группы, необходимо учитывать уровень возможностей, черты характера каждого учащегося, распределение их обязанностей в группе, чтобы во время занятия все ученики были вовлечены в процесс усвоения материала. Так, если слабо-активному, безынициативному ученику поручить ответственную роль, возможно, чтобы не подвести членов своей группы, он сможет проявить свои знания, узнать много нового и полезного для себя.

Диалогическое обучение не уступает групповому обучению. Оно тесно связано с критическим мышлением и направлено на развитие у учащихся интереса к изучаемому материалу. Благодаря диалогу школьники учатся слушать друг друга, анализировать услышанную информацию и передавать нужную информацию до сведения своего собеседника. Одним из методов диалогического обучения является

метод «Hot seat». Это один из наиболее эффективных методов обучения, который формирует навыки совместной работы, нестандартного подхода к решению задач и принятию решений [4].

Сущность метода «Hot seat» заключается в получении ролевого задания, обсуждении и обмена информацией по заданной теме.

Алгоритм метода «Hot seat»:

1. Ставится стул лицом к группе. Так называемый «Hot seat»
2. Выбирается тема занятия.
3. Между учащимися распределяются роли по заданной теме.
4. В группе или самостоятельно дети анализируют свои роли и подготавливают вопросы по теме.
5. Выбирается герой на «Hot seat», которому необходимо задавать разнообразные вопросы, не отходя от темы.

Данный метод способствует развитию коммуникативных навыков школьников, он позволяет проверить готовность не только ученика, который сидит на «горячем стуле», но и всего класса. Этот метод был апробирован в общеобразовательной школе на уроке английского языка среди 5-х классов для проверки домашнего задания. Не стоит отрицать, что проведение этого метода в полной мере довольно сложно, но его результаты подтверждают его эффективность. С самого начала использования этого метода желающих сесть на Hot seat было очень мало, но после нескольких уроков добровольцев стало в разы больше, школьники активизировались, стремились правильно ответить или задать вопрос. До применения этого метода ученики задавали только элементарные вопросы, после пятиклассники пытались задать вопросы более развернутые, ответы на которые требуют рассуждения и анализа.

Результаты апробации с применением данного метода показали, что наиболее трудным для учеников в образовании вопросов был маленький словарный запас. В разговоре учеников часто появлялся вопрос «Why?». Ответы на него были самыми сложными, потому что он заставляет поразмышлять и озвучить вывод на английском языке. Для положительного результата ученику следует владеть достаточным количеством слов в его словарном запасе. Очень важно дать возможность каждому желающему высказать свое мнение, пусть не всегда грамматически правильно оформленное. Школьникам необходимо самим сделать выводы, почему не всегда получается отве-

тить или задать вопрос, а главное, из-за чего. Только в этом случае мы сможем увидеть хороший результат. Несомненно, учитель должен направлять детей на правильный путь.

Следует отметить, что применение практических заданий поможет ученикам научиться свободно говорить на английском языке, а систематическое использование новых методов делает этот процесс менее проблематичным.

Таким образом использование этого метода поможет учителям в решении проблемы развития разговорной речи на уроках иностранного языка. Нужно помнить о том, что учащиеся навсегда запомнят то, что они открыли сами.

Итак, подводя итоги, можно констатировать, что все планируемые цели, задачи были достигнуты, метод «Hot seat» был успешно апробирован на практике и показал хорошие результаты в развитии интереса у школьников к познанию разговорной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Диалог на занятиях» Нейл Мерсер, профессор образования в Кембриджском Университете, 2005.
2. Макарова О.С. Социальная мотивация учащихся в условиях реализации обратной связи в процессе обучения иностранному языку // Педагогическая наука и практика – региону. Материалы XVI региональной научно-практической конференции. ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». 2016. С. 185-191.
3. Павленко В. Г. Современные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Современные тенденции в научной деятельности VII Международная научно-практическая конференция. Научный центр «Олимп». М., 2015. С. 1056-1058.
4. Руководство для учителя. II. Астана: Назарбаев интеллектуальные школы, 2014.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся средней школы на уроках английского языка

Крицко Д.И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков **В.Г. Павленко**

В настоящее время общество живет в эпоху, когда люди могут путешествовать по всему земному шару; общаться, не выходя из дома, с людьми из других стран; смотреть иностранные фильмы; слушать иноязычную музыку и т.д.

Именно поэтому изучение иностранных языков очень актуально в наши дни. В обществе существует стереотип о том, что если человек знает в совершенстве несколько иностранных языков, то он является успешным и для него открывается много новых перспектив, но скорее так оно и есть, т.к. человек уже может общаться со многими людьми, несмотря на иноязычный барьер.

Именно поэтому многие родители беспокоятся о том, чтобы их дети владели языками, многие нанимают репетиторов или отправляют на специальные курсы. Но не у каждой семьи есть материальная возможность для дополнительных курсов, поэтому им приходится довольствоваться только обучением в школе. Но в первую очередь при изучении языков

ребенок должен научиться общаться с другими людьми. Понимать, что говорят ему, уметь рассказать о себе, поддерживать беседу. Но, к сожалению, не всем учащимся так легко это дается. Многое зависит от учителя и его методики.

Но как же должен преподавать педагог свой предмет, чтобы он стал доступен и интересен каждому ученику?

В данной работе мы рассмотрим методы развития коммуникативного навыка у учеников на уроках английского языка в средней школе. А также изучим особенности восприятия учебного материала языка, характерного для каждого из возрастов, на уроке английского и подберем индивидуально метод для успешного обучения; также мы познакомимся с видами устного общения, выявим их положительные и отрицательные стороны.

Во время обучения иностранным языком педагог должен выступать не только как хранитель знаний, но так же, как партнер по общению.

Целью обучения иностранным языкам в средней школе является развитие коммуникативной компетенции, способности учащихся понимать иноязычную речь в устной и письменной форме, умении общаться свободно с людьми, говорящими на «чужом» языке.

Именно коммуникативный подход направлен на обучение иностранному языку, как средству коммуникации, так и элементу культуры другого социума. Он заставляет по-новому взглянуть на традиционные способы и приемы обучения иностранному языку [1].

Навык коммуникации очень сложно сформировать, для этого требуются специальные упражнения, способствующие развитию навыка, и немалые усилия, а также надо проявить желание у ребенка говорить не на родном языке. Для говорения характерно наличие сложной ментальной деятельности с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание.

К одному из главных факторов успешности обучения относится возраст учащихся. Выделяют три возраста учащихся в школе, которые обладают индивидуальными характеристиками.

1. Младший. 2. Средний. 3. Старший.

Для начала мы рассмотрим младший возраст. К нему относятся учащиеся 1-4 классов. Эти учащиеся обладают хорошей памятью. Для учеников данной возрастной группы свойственно непроизвольное внимание, часто школьники запоминают изучаемый материал механически. К сожалению, иногда младшие школьники хотя и обладают определенными знаниями и умениями, но эти знания недостаточно осознаны. У младших школьников развивается в этот период конкретно-образное, словесно-логическое мышление. Для детей характерна высокая активность, неудовлетворение ее ведет к потере интереса. Поэтому на уроках английского языка должны применяться игровые технологии, так как они мотивируют учеников изучать английский язык.

Средний возраст можно назвать подростковым, к нему относят детей 5-8 классов. В пред-

ставленном нами возрасте ребенок считает себя самостоятельным и пытается быть похожим на взрослых.

Учебная деятельность остается актуальной, но отступает на задний план. Для учащихся средней школы главным выступает общение со сверстниками.

Подростки склонны к рассуждениям, эмоциональности и впечатлительности, у них происходит осознание себя как личности. Следовательно, на уроках английского языка в данной возрастной группе нужно применять интерактивные технологии, метод критического мышления.

Самым последним школьным возрастом считается старший, учащиеся этого возраста учатся в 9-11 классах. Развитие в данном возрасте определяет труд и учение. В 9-11 классах школьники окончательно определяются с профессиональной ориентацией.

Старшеклассники обладают широким кругозором, самостоятельны, сосредоточены, способны работать планомерно.

Для развития навыка коммуникации служат визуальные, аудиовизуальные средства, главное, использовать их комплексно.

На уроках английского языка в данной возрастной группе нужно применять современные технологии, такие как метод ИКТ, проектный метод, кейс-метод.

Многие начинающие преподаватели задаются вопросом, с чего начинать процесс развития навыка коммуникации?

Но как ни странно, этот процесс начинается с аудирования, а также знаний грамматики и лексики. Учитель должен начать с повышения словарного запаса, также знакомства с новыми звуками. Ученики должны повторять все за педагогом.

В своей работе мы рассмотрим виды общения. Хотелось бы отметить, что выделяют 3 вида устного общения: 1. Монологическая; 2. Диалогическая; 3. Полилогическая.

Рассмотрим отдельно каждый вид и пути обучения.

Монологическая речь:

Монологическая речь характеризуется следующими чертами:

- Непрерывный характер речи
- Логичность
- Информативность
- Выразительность
- Последовательность

Но как же обучать монологу и зачем? Известно, что именно монолог учит логически

разворачивать мысли, выражать законченную мысль и высказываться с достаточной скоростью.

В Российской методике обучения выделяют два пути:

«Сверху вниз» – данный путь предполагает развитие монологических навыков на основе прочитанного текста [2].

«Снизу вверх» – этот путь связан с развитием навыков без опоры на текст, отталкиваясь лишь от тематики и проблематики обсуждаемых вопросов, речевых структур [3].

Путь «сверху вниз» имеет много положительных сторон. Его главной положительной стороной служит то, что он строится на работе с текстом. В данном пути происходит установление логико-смысловых связей речи, способ аргументации и анализ использованных средств выразительности, и др.

Тексты дают хорошую речевую опору и являются помощником по составлению собственных высказываний.

В отличие от пути «сверху вниз» в обучении пути «снизу вверх» текст не применяется. Но к применению этого пути стоит подходить педагогу очень осторожно, т.к. детям с маленьким словарным запасом иностранных слов будет тяжело говорить без какой-либо опоры, поэтому его стоит применять с учениками, находящимися на среднем или старшем этапе обучения.

Диалогическая речь:

Диалогическая речь по сравнению с монологической более сложная. Трудности возникают именно от характеристик данной речи, к ним относятся:

- использование многих клише, разговорных формул (Не стоит; Да, вы правы и др.);
- быстрая реакция ответа;
- ситуативность.

Обучение диалогу схоже с обучением монологу, имеет также два пути – «сверху вниз» и «снизу вверх», но каждый путь имеет свои особенности для этого вида.

Например, обучение при помощи пути «сверху вниз» наиболее подходит для обучения стандартным диалогам. Опорой служат сами тексты диалогов-моделей; роли, изображение или видео, в котором отсутствует звук.

Обучение путем «снизу вверх» происходит в том случае, если не имеется никакого диалога-образца, как и в монологическом виде. К данному типу обучения стоит относиться осторожно, причину мы описывали в монологическом виде.

Но именно этот путь помогает развитию творческого подхода у учащихся, т.к. без образца диалог принимает свободный вид.

Но для того, чтобы уметь поддерживать диалог и свободно общаться с собеседником нужно:

- пользоваться различными способами реализации речевых функций;
- уметь употреблять вводные структуры;
- знать, как правильно задавать вопросы, а также уметь отвечать на них.

Многие исследования показали, что у учеников больше всего трудностей возникает именно с техникой использования вопросов [4-6].

Именно поэтому учителя при обучении диалогу должны избегать незначительных вопросов, а вместо этого сделать их творческими.

Педагог должен обучать мыслить новыми способами, а не ответами на вопросы.

Самостоятельному мышлению могут способствовать игры, творческие задания (интервью, опрос, отгадывание героев и др.), а начинать занятие стоит с того, чтобы предложить ребятам поработать в парах и поделиться знаниями по новой теме.

Следует сказать, что на уроке иностранных языков педагог должен большую часть времени уделять именно развитию коммуникативного навыка, т.к. он играет основную роль в изучении иностранных языков

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика // Изд. «Академия», 2004.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения // Изд. «Астрель», 2008.
3. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам // Изд. «Русский язык», 1977.
4. Павленко В.Г. Сущность и составляющие когнитивно-коммуникативного подхода при обучении иностранному языку. Уральский научный вестник. 2016. Т. 6. №2. С. 58-65
5. Пассов Е.И. и Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка // Изд. ГЛОССА-ПРЕСС, 2009.
6. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М.: Просвещение, 1988.

Формирование социальной мотивации в процессе обучения иностранному языку

Макарова О.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
к.п.н., доцент кафедры иностранных языков

Сегодняшний день диктует новые правила, требующие интенсивного и усердного труда, в них огромное влияние уделяется иностранным языкам. Безусловно, подобная интеллектуальная деятельность должна быть мотивированна в достаточной степени.

Вопросами мотивации много лет занимаются и психологи, и педагоги, и методисты. Как показывает практика, современные учебные материалы мотивированы недостаточно, а также нет языковой среды, которая бы способствовала изучению иностранного языка. Как известно, качество выполнения любой деятельности зависит, прежде всего, от спроса и стимулирования учащегося.

Мотивация порождает интерес, а он, в свою очередь, развивает творческую активность и способствует получению глубоких знаний.

Одним из важнейших залогов эффективного обучения иностранному языку является формирование у обучающихся стабильной потребности в учении или мотивации учения.

Мотивация направлена на формирование и развитие у обучаемых потребности в совершенствовании знаний, умений и навыков по иностранному языку.

Как подчеркивает А.Н. Леонтьев, любая деятельность не сможет существовать без мотивационного настроения [4, с. 202].

К мотивам необходимо отнести потребности и инстинкты, желания и чувства, установки и цели.

Мотивация сосредотачивает внимание обучаемого на конкретном вопросе, пробуждает его мыслительную активность, помогает сконцентрировать обучаемых на учебный процесс.

Психологи выделяют две большие группы мотивов:

- социальные
- познавательные.

Социальные мотивы можно разделить на две подгруппы. Первая связана с формированием комфортной и уютной атмосферы, в которой непосредственно находятся обучаемые; вторая – с позитивными эмоциями в процессе обучения.

Известными социальными мотивами, влияющими на комфортность обучения иностранным языкам, являются взаимоотношения сотрудничества между преподавателем и обучаемыми, создание положительной, позитивной эмоциональной атмосферы, чему оказывают содействие приемы, помогающие создать у обучаемых особый эмоциональный настрой (привлечение носителей языка, работа с иноязычной адаптированной и неадаптированной литературой, побуждение интереса с помощью телекоммуникационных технологий, эрудиция преподавателя, юмористический подход и др.).

К приемам, стимулирующим социальные мотивы второй подгруппы, относятся положительные переживания обучаемых, связанные с учением.

Тщательно продуманная система поощрений может пробудить у обучаемых способности, о которых не догадываются даже они сами.

Разработанная в отечественной психологии концепция обратной связи имеет немаловажное значение для понимания специфики управления овладением определенной деятельностью (в нашем случае овладением иностранным языком) в учебной работе. Реализация направляющей и результативной видов обратной связи в их единстве обеспечивает формирование многозначного компонента психологической структуры профессиональной деятельности, как её информационная основа, отражающая предметные и субъективные условия деятельности [1, с. 7].

Исходя из вышесказанного можно пола-

гать, что обратная связь, которая обеспечивает поступление результатов учебной работы преподавателю в ходе решения методических задач является:

- во-первых, периодической (регулярной работой над языковой компетентностью), т.е. соответствует основополагающим этапам овладения учащимися иноязычными знаниями, речевыми навыками и умениями;
- во-вторых, санкционирующей (П.К.Анохин) [1, с. 21], которая позволяет преподавателю принять решение о возможности или невозможности перехода к следующим этапам обучения иностранным языкам;
- в-третьих, в случае несоответствия заранее продуманного и полученного результата изучения иностранного языка побуждает учителя к более тщательному продумыванию путей решения определенной поставленной методической задачи.

Рассматривая способы А.П. Старкова о получении информации по обратной связи обучаемыми, попробуем перефразировать ее с точки зрения изучения иностранного языка на современном этапе обучения:

- 1) Инструкции, даваемые преподавателем в процессе занятия. Преподаватель в различных формах объявляет обучающимся об успешности выполнения поставленных учебных задач, вносит исправления (по необходимости) во все виды речевой деятельности, дает оценку этой деятельности, поощряет и стимулирует ее.
- 2) Внешний самоконтроль (взаимоконтроль), применяются приемы телекоммуникативного обучения, организуя исправление ошибок и проводя самооценку всех видов речевой деятельности.
- 3) Внутренний самоконтроль, проводимый самостоятельно в процессе выполнения коммуникативных действий на основании ранее сформированных знаний, умений и навыков.

Одним из действенных способов овладения иностранным языком является создание ситуации успеха, что влияет не только на отношение индивида к учебе, но и на отношение к самому себе.

Следует помнить, что успех порождает новый успех, так же, как и неудача влечет за собой новую череду неудач.

Также к социальной мотивации можно отнести и положительную информацию о возможностях ученика, поступающих к нему из

«побочных» каналов (от родителей, одноклассников, мультимедийных технологий обучения и т.д.).

И, наконец, одним из наиболее действенных приемов социальной мотивации является включение обучаемых в групповую работу.

Обе рассмотренные подгруппы социальных мотивов действуют на формирование у обучаемых мотивации изучения иностранного языка, которая проявляется в том, что обучаемые ставят перед собой новые цели и стремятся к новому успеху в изучении иностранного языка.

Таким образом, к наиболее значимым приемам социальной мотивации, применимым к обучению иностранным языкам в условиях реализации обратной связи можно выделить:

- установление взаимоотношений сотрудничества между преподавателем и обучаемыми;
- включение обучаемых в коллективные формы работы с привлечением иностранных граждан как носителей языка, так и изучающих язык как иностранный;
- умелое применение поощрения (на современном этапе с помощью телекоммуникативных технологий);
- создание для обучаемых ситуации успеха при изучении иностранного языка;
- постоянное координирование действий обучаемых в процессе обучения иностранному языку;
- создание для обучаемых в процессе обучения иностранному языку ситуации выбора (проектная деятельность, использование различных приемов и методов, познавательные игры, дискуссии и пр.);
- привлечение учащихся к оцениванию [3, с. 21].

Другим видом мотивации является познавательная мотивация, созданию которой могут способствовать следующие приемы (Н.М. Зверева):

- связь изучаемого предмета с жизненными ситуациями;
- создание проблемно-поисковых ситуаций;
- использование художественной и научно-

популярной иностранной литературы, а также произведений искусства;

- экскурсии в историю стран изучаемого языка;
- использование сопоставлений каких-либо явлений;
- привлечение увлекательных примеров, опытов, парадоксов;

Следует помнить, что мотивация не может быть самоцелью, и в ряде случаев преподавателю следует всего лишь поддерживать высокую мотивацию обучаемых к предмету.

Такая ситуация существует на современном этапе обучения иностранным языкам, которые имеют свою специфику. На мотивацию при овладении иностранным языком влияют следующие факторы:

- отношение в обществе к изучению иностранных языков (в настоящее время во многих странах Европы английский язык получил статус второго государственного языка, в США и ряде других англоязычных стран изучение иностранных языков не является престижным, в России же наблюдается резкое возрастание интереса к изучению иностранных языков);
- престижность конкретного иностранного языка в конкретном обществе в определенный период времени (в настоящее время в связи со сложившейся политико-экономической ситуацией наиболее престижными являются английский, испанский, немецкий языки);

- наличие реальной цели (ранее иностранный язык относился скорее к общеобразовательным дисциплинам, у большинства его изучающих не было возможности конкретного его применения, но на сегодняшний день он стал частью профессиональной подготовки специалистов и необходимым компонентом общекультурной компетентности любого образованного человека);
- ощущение возможности достижения поставленной цели;
- ощущение реальности поставленной цели может возникнуть благодаря поэтапному достижению отдельных результатов, т.е. для полноценной мотивации при овладении иностранным языком необходимо создавать и поддерживать ощущение успеха.

Обратная связь при обучении иностранному языку дает возможность преподавателю знать о качестве знаний каждого обучающегося; также она позволяет своевременно выполнять функцию коррекции (исправления ошибок).

Эффективность обучения иностранным языкам тесно связана с мотивацией. Включение в интеллектуальную деятельность, соревновательный характер – это одно из наиболее результативных средств для формирования мотивации (участие в викторинах, проектной деятельности, ролевых играх, brain-rings, использование различных методов оценки и контроля, а также игровые моменты при изучении иностранного языка).

Язык в целом – это средство выражения мысли, а мысль приводится в движение мотивом и потребностью [6]. По этой причине сегодняшний день диктует необходимость поиска новых подходов, средств и методов для сохранения интереса к предмету «Иностранный язык», чтобы мотивированная мысль учащихся находила свои средства выражения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин П.К. Избранные труды. Кибернетика функциональных систем / под ред. К.В. Судакова. М.: Медицина, 1998. 400 с.
2. Баграмова Н.В., Чарекова Е.П. Изучаем иностранные языки. СПб.: Издательство «Союз», 2003. 161 с.
3. Зверева Н.М. Практическая дидактика для учителя. М., 2001. 252 с.
4. Саенко О.С. Использование мультимедийных программных средств при обучении английскому языку детей младшего школьного возраста // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. Т. 2. № 19. С. 129-132.
5. Философский энциклопедический словарь. М., 2013. 602 с.
6. http://knowledge.alibest.ru/pedagogics/2c0b65635b2bd68b5d53a88421306d26_0.html.

Функционирование метафоры в романе У.С. Мозма «Узорный покров»

Семенова З.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. филол. наук, ст. преподаватель **Павленко В.Г.**

На протяжении многих лет предметом исследования многих литераторов была метафора, поскольку она выступает как универсальный троп, который применяется в поэзии, прозе и в устной повседневной речи.

Одну из первых формулировок понятию «метафора» дал древнегреческий философ, основоположник формальной логики Аристотель. Он считал, что метафора «есть перенесение имени или с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии... Слагать хорошие метафоры – значит подмечать сходство (в природе)» [1, с. 57].

В свою очередь Р.О. Якобсон отмечал, что «метафора устанавливает продуктивную ассоциацию путем аналогии или контраста» [3, с. 45].

По своей природе наша речь метафорична, с её помощью расширяются границы сознания и познания, при этом обогащая язык. Она принимает постоянное участие в развитии языка, речи и культуры в целом. Её роль и значение в нашей повседневной жизни и во всех сферах нашей деятельности очень важна. Именно метафора придает колоритности слову и способно выражать невыразимое. Данное языковое средство позволяет передать неуловимые движения души, то, что скрыто за поверхностным, за тем, что видит глаз [2, с. 14].

Стоит отметить, что метафора по своей природе многообразна и имеет несколько типов реализации. Так, И.П. Гальперин выделял 3 типа метафор, в качестве которых могут выступать различные значащиеся части речи: живые метафоры; мертвые метафоры; развернутые метафоры.

Согласно же классификации, предложенной Н. Д. Арутюновой [1, с. 10], метафоры можно разделить на:

- номинативные: состоят в замене одного описательного значения слова другим, переносным, и являются источником появле-

ния омонимии, к примеру — «шариковая ручка», «ножка кровати» и так далее;

- образные метафоры: служат развитию фигуральных значений и синонимических средств языка, являют собой «картинные» обозначения предметов, явлений, признаков, широко употребляемые в неформальной речи, к примеру — «лес рук», «гора вещей» и так далее;
- когнитивные метафоры: возникают в результате сдвига в сочетаемости слов, относящихся к категории состояния (или переноса значения) и создают полисемию, к примеру — «любовь угасла», «накал страстей» и так далее;
- генерализирующие метафоры (конечный результат когнитивной метафоры): стирают в лексическом значении слова границы между логическими порядками и обуславливают возникновение логической полисемии.

Метафоры занимают центральное место в любом художественном произведении и играют важную роль в литературной речи. Употребление метафоры писателем позволяет произвести особое впечатление на читателя, помогает углубиться в необычайно созданный мир, вызывает бурю разных экспрессивных эмоций, на основе которых у читателя появляется свое образное видение и понимание картины, которую рисует автор.

В данной работе рассмотрим функционирование метафор в романе У.С. Мозма «Узорный покров». Целью нашей работы является изучение типов метафор в произведении британского писателя Уильяма Сомерсета Мозма «Узорный покров». Методом сплошной выборки в произведении У.С. Мозма выявлено 210 метафорических оборотов в романе «Узорный покров».

В своем романе С. Мозм использовал большое количество метафор для выразительности своей речи, что присуще англий-

кий писателям. Об этом свидетельствует проведенный лингвистический анализ произведения, где указан огромный словарный запас автора. Поэтому неудивительно, что его роман настолько ярко и интересен, с множествами приемов с переносным значением.

Роман У.С. Мозма «Узорный покров» начинается со слов, которые являются эпиграфом данного произведения: «Lift not the painted veil which those who live / Call Life» – «О, не приподнимай покров узорный, который люди жизнью называют!».

Уже с первой строки чувствуется метафоричный мир, который создает автор. Название «Узорный покров» передает метафоричность произведения, поскольку выражает двойной смысл. Автор употребил название не в прямом предметном значении, а в переносном, которое напрямую связано с душой человека, с его внутренним миром, в котором он так боится разобраться, открыть для себя в себе же самом что-то пугающее и страшное. Это картина подлинной жизни, которую мы сами себе придумываем, рисуем, воображаем, считая идеалом. У.С. Мозм в своем романе хотел донести до своего читателя, что мы часто видим то, что хотим видеть, а не то, что есть на самом деле.

В творчестве У.С. Мозма можно проследить флористические (растительные) метафоры. С их помощью он ярко описывает разное состояние природы Востока, под которыми подразумевается эмоциональное, душевное состояние главной героини романа – Китти, которая переживает психический кризис: «The morning drew on and the sun touched the mist so that it shone whitely like the ghost of snow on a dying star... But suddenly from that white cloud a tall, grim and massive bastion emerged... The tears ran down Kitty's face... She had never felt so light of heart and it seemed to her as though her body were a shell lay at her feet and she pure spirit». – «Наступило утро, и солнце коснулось тумана, так что он блистал, как призрак снега на умирающей звезде... Но вдруг от этого белого облака, высокий, мрачный и массивный бастион появился... Слезы текли по лицу Китти... Она никогда не чувствовала такого легкого сердца, и ей казалось, что ее те-

ло было... Раковина лежала у ее ног, а она – чистый дух». Автор рисует окружающий мир в темных тонах. Употребление таких прилагательных как: «dying»-«умирающий», «grim»-«мрачный», «massive»-«массивный», «light»-«легкий» является новизной при описании природы. «The sun touched the mist» – «Солнце коснулось тумана» – «коснулось» в данном тексте подразумевает иллюзию дотрагивания тумана солнцем; «не чувствовала легкого сердца» – «не чувствовала» – испытывать какое-нибудь чувство, умение понимать и воспринимать; «легкого сердца» – спокойное душевное состояние человека с добрым и незлопамятным сердцем; «чистый воздух» – свежий утренний воздух. Такой способ выражения своих мыслей чрез призму природы и душевного состояния человека позволяет нам глубже понять идею, которую хотел передать нам автор.

В романе У.С. Мозма метафора передает контраст идиллической природы и атмосферы страха и ужаса: «The sky was unclouded and the early sun shed a heavenly mildness on the scene; it was difficult to imagine, on that blithe, fresh and smiling morn, that the city lay gasping, like a man whose life is being throttled out of him by a maniac's hands, in the dark clutch of the pestilence». – «Небо было безоблачно, и раннее солнце пролило небесную мягкость на сцене; это было трудно представить, на том блаженном, свежем и улыбающемся утре, что город лежал, задыхаясь, как человек, чья жизнь душит его руки маньяка, в темное сцепление моры».

«Солнце пролило» – «sun shed» – в значении излучать и веять теплом, которое создает ощущение легкости. Писатель награждает утро такими эпитетами, как: «Свежее» – «fresh», «улыбающееся» – «smiling», «блаженное» – «blithe», которые присущи больше человеку, нежели природе. Но благодаря метафорам нам удастся ясно и полно увидеть картину ясного утра.

Особое внимание писатель уделяет внутреннему пространству главной героини Китти, ее переживаниям, которые она претерпевает, сменив привычную обстановку, в которой она жила, переосмыслив свои ценности и приоритеты в жизни. Свое отношение к этому Мозм выражает в этих строках:

«But once within the convent it had seemed to her that she was transported into another world situated strangely neither in space nor in time».- «Но однажды в монастыре ей показалось, что ее перевезли в другой мир, ничем не странный в пространстве и во времени».

«Transported into another world» – автор, понимая значительные изменения в своей героине, переносит её в другую обстановку, где у людей совершенно другие ценности, не связанные с материальным благополучием, где всегда царят добро и уважение по отношению друг к другу.

Следует отметить, что главная героиня Китти ранее была совершенно противоположной личностью, той, которой является сейчас. У.С. Мозм для описания внутреннего пустого и ничтожного мира Китти прибегает к использованию метафоры, тем самым он показывает, что весь ее лоск мнимый, и за ним попросту ничего не скрывается:

«Because he had dressed a doll in gorgeous robes and set her in a sanctuary to worship her, and then discovered that the doll was filled with sawdust, he could neither forgive himself nor her». – «Потому что он одел куклу в роскошные скафандры и посадил ее в святилище для поклонения, а затем обнаружил, что кукла была заполнена опилками, он не мог ни простить себя и ее».

«The doll was filled with sawdust» – «кукла была заполнена опилками» – своим сравнением он отображает внутренний упадок главной героини.

Также огромное значение в романе уделяется цвету, благодаря которому автор точно передает настроение героев.

«Here in the city was deep night. It was a city of the dead» – «Здесь, в городе, была глубокая ночь. Это был город мертвых».

«Глубокая» – «deep» – в значении «темная», «черная», «без единой души», «глухая».

«Город мертвых» – «city of the dead» – с помощью терминов, определяющих и выражающих цветовую, в данном случае темную, гам-

му автору удается передать эмоциональное состояние героев, предчувствие беды, страха перед смертью.

В своем романе С. Мозм использовал большое количество метафор для придания выразительности речи.

Таким образом, метафоры – это один из главных и важных стилистических приемов, который использует автор при выражении своей мысли. Рассмотрев метафоры в романе, мы пришли к умозаключению, что С. Мозм свое предпочтение отдавал флористическим, образным и когнитивным метафорам. Художник персонифицировал, сравнивал состояние души человека с состоянием природы, находил в ней отражение человеческой души и разума. Следовательно, мы еще раз убеждаемся, что без данного тропа текст художественного произведения был бы достаточно скудным. Особенностью когнитивной метафоры является то, что она стимулирует читателя на эмоции благодаря художественной образности. С. Мозм истинный писатель и художник, который умело передает настроение, сложный внутренний мир героев. Он не различал людей богатых и бедных, для него была важна сама душа человека, его внутренний мир со всеми сокровенными тайнами, которые были скрыты ото всех. И непременно все эти детали читатель ищет в тексте, а метафоры являются главным помощником ему в этом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Цитата из Поэтического словаря А.П. Квятковского. М.: Советская энциклопедия, 1966. 156 с.
2. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс : вступ. ст. // Теория метафоры / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз.; вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; под общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 5–33.
3. Якобсон Р. Работы по поэтике: Переводы / сост. и общ. ред. М. Л. Гаспарова. М.: Прогресс, 1987. 328 с.

Отношение к учебе в языковой картине мира американской и русской студенческой молодежи как отдельных субкультур

В.В. Федософа

ГУО «Средняя школа №23 г. Могилева»

Изучение человеческого фактора в языке приобретает новый ракурс рассмотрения в

связи с изучением картины мира, и в частности с изучением языковой картины мира. Понятие

картины мира приписывается к числу фундаментальных понятий, которое выражает специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, а также важнейшие условия его существования в мире. Языковая картина мира – это представление мира, которое стоит за каждым конкретным языком [1, с. 85].

Однако языковая картина мира не может быть полностью изучена лишь на основе литературного и общепринятого разговорного языка. Ведь существуют пласты лексики, которые употребляются в той или иной языковой подсистеме, например, сленг, жаргон, профессионализмы, термины. Так, нельзя оставить без внимания студенческий сленг, как сленг образованной молодежи, которая со временем станет полноценной частью зрелого общества и перенесет свои концепты в национальную картину мира того или иного языка.

В студенческом языке отражаются все стороны жизни учащейся молодежи. Не стала исключением и учеба. Группа сленгизмов, посвященных учебе, в американском сленге довольно большая. Студенты используют сленг в учебном процессе, чтобы по возможности отгородиться от мира преподавателей, застраховать себя от наказания, сказав некорректную реплику. Сленг помогает студентам закодировать свой язык.

Как и в большинстве учебных заведениях, в американских и русских колледжах и университетах пренебрежительно, а часто и с издевкой относятся к первокурсникам к учащимся младших курсов. Это отразилось и в языке студентов, например, англ. biflad 'a preppy', izod 'a preppy guy or girl', Muffie&Biff 'preppies', baggers 'a prospective freshman', frosh, freshman 'a first year student', narfs 'stupid freshmen', рус. енот 'студент первого курса', молодой 'первокурсник', вторак 'студент второго курса', козерог 'студент-первокурсник'.

Часто страдают и старательные студенты, которым нередко дают прозвища, например, англ. throat 'someone who lives in the library', brainiac 'an intelligent student', digit head 'someone who studies too much, or works too long in front computer', floppy disk 'one who studies too much', tool 'one who studies, a grind',

рус. ботан, ботаник 'отличник, примерный ученик, зубрила', пахарь 'прилежный ученик, студент'. Удивительным является то, что у безответственных студентов в американском студенческом сленге прозвищ не появляется. Именно это усиливает уничижительность умных студентов, над которыми потешаются. Что касается русских студентов, то они не щадят и безответственных студентов, например, рус. привидение, призрак 'отсутствующий студент, не отмеченный в журнале посещаемости', молекула 'студент, плохо подготовившийся к занятию', олимпик 'студент, не сдавший зачет по физкультуре', хвостатый 'студент, имеющий академическую задолженность', хвостун 'отстающий, неуспевающий студент'.

Интересным противопоставлением в речи американских студентов является наличие примерно в одинаковом количестве выражений с противоположным значением, например, to ace a test 'to achieve a high grade on a test' и flail 'to do poorly on or fail a test', to rock 'to do well on an exam' и bomb 'to do badly on a test', pull an all-nighter 'to stay all night up to study' и flag a class 'not to attend', powertool 'to cram or study intensely' и roll 'to cut classes'. Это говорит о том, что учащиеся американских учебных заведений знают предел дозволенного: знают, где можно пропустить и где нужно усерднее поработать. Что касается русских студентов, если судить по их лексикону, то они часто пропускают занятия (хилить, гасить, загасить, двинуть 'пропустить урок, лекцию', забить 'пропустить занятия без уважительной причины', заколоть 'пропустить занятие', мига, задвигон 'пропуск занятия без уважительной причины'), получая за это не очень хорошие оценки и не всегда успешно сдавая экзамены (гикнуться, запороться, засыпаться 'получить неудовлетворительную оценку', завалить 'не сдать какой-либо экзамен, зачет', зафаршмачить 'поставить студенту на экзамене неудовлетворительную оценку, при этом унизив, оскорбив его', отразить 'поставить неудовлетворительную оценку на экзамене').

Для студентов русских учебных заведений важную роль играют экзамены, сессия и различные проверочные работы (вешалка 'сессия, экзамен', встряска 'сессия', допрос, запарка, исповедь, экзема, шилга 'экзамен', клоаквиум, колок 'коллоквиум', контра 'контрольная работа'). Однако готовятся они не только обычным способом, уча конспекты и учебники (дрочить 'усердно изучать что-то', уйти в ночное 'готовиться к экзамену на протяжении всей ночи', заниматься онанизмом головного мозга

‘усиленно изучать что-то в период сессии’), но и используют шпаргалки (татушка, шпага, шпора, палево ‘шпаргалка’, гармошка ‘шпаргалка на длинном узком листке бумаги, свернутая гармошкой’).

Для удобства и краткости студенческая молодежь дала свои названия изучаемым дисциплинам, например, англ. organ recital ‘sex education class’, mutant ‘theoretical mathematics’, poli sci ‘political science’, phys ed ‘physical education’, soc (pronounced «soshe») ‘sociology’, рус. вышка ‘высшая математика’, матан ‘математический анализ’, отечка ‘отечественная история’, физиуха ‘физвоспитание’, инглиш ‘английский язык’, преподавателям и сотрудникам университета, например, англ. tweet ‘a teacher’, toy cop ‘a school security officer’, рус. говорун ‘лектор’, козлик ‘молодой, начинающий преподаватель’, мазай, прозектор ‘ректор’, быкан ‘декан’, преп, препак, препод, преподша ‘преподаватель, преподавательница’. Среди русского студенчества также очень распространены наименования самих студентов относительно их университета или факультета, например, педфакер, пед ‘студент педагогического факультета, университета’, пимношка ‘студентка факультета педагогики и методики начального обучения’, журик ‘студент факультета журналистики’, филолух,

филолох, филоног ‘студент филологического факультета’, майовец ‘студент МАИ’, мимозник ‘студент и выпускник МГИМО’.

Следовательно, сленгизмы, относящиеся к учебному процессу, довольно многообразны: они характеризуют учащихся, предметы, сам учебный процесс, некоторые учебные реалии (англ. scribe ‘writing utensil’, iron pimp ‘school bus’, рус. курсач, курсовик ‘курсовая работа’, мучебник ‘учебник’, писало авторучка, плата, стёпа, степуха, стипа ‘стипендия’, студак, студень ‘студенческий билет’). Это говорит о том, что в лексиконе студентов отражается все, с чем они сталкиваются и взаимодействуют во время своей учебы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРА

1. Кронгауз, М.А. Семантика : учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.

Виды английских неологизмов сферы высоких технологий и их перевод на русский язык

Черанева М. С.

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Научный руководитель: ст. преп. Кузьмина О.Д.

Многие известные лингвисты, такие как Т.И. Вендина, И.В. Арнольд, одним словом – мастера и ярые знатоки слова – любили сравнивать язык с живым организмом [2, 3]. Действительно, сколько бы ни проводилось исследований, он не перестает изменяться, а, следовательно, быть неисчерпаемым источником материала для новых работ. Хотя бы по той причине, что его лексика постоянно пополняется. Это объясняется тем, что язык служит отражением окружающей действительности, а значит, именно с его помощью происходит номинация новых объектов. И вместе с ходом науки, техники, человеческой жизни в целом развивается и язык. Рассматривая вопрос о развитии языка и появлении в нем новых по-

нятий, особое внимание следует уделить основной языковой единице – слову.

В.Г. Гак писал, что слово – это основная структурно-семантическая единица языка, служащая для именования предметов и их свойств, отношений, окружающей действительности, обладающая признаками, специфичными для каждого языка [4, с. 12-21]. Таким образом, именно с помощью слов отражаются изменения, происходящие в жизни человека. Появление новых понятий и явлений неразрывно связано с созданием неологизмов или видоизменением семантики тех или иных слов. Однако для появления неологизма недостаточно просто иметь новую реалию – предмет или явление, которому требуется дать на-

звание. Б.Ю. Норман говорил о трех необходимых факторах: новая реалья (предметный фактор), её значимость для общества (понятийный фактор) и требование этой реалии в силу стилистических или иных причин (фактор языковой системы) [5, с. 165].

Таким образом, неологизм – сложное лингвистическое явление, имеющее несколько предпосылок возникновения и служащее для номинации новых явлений, а значит обеспечивающее выполнение коммуникативной функции языка. В виду чего неологизмы являются интересным материалом, отображающим новые тенденции в языке, а значит, требуют постоянного изучения.

Чаще всего неологизмы возникают в тех сферах человеческой деятельности, которые развиваются наиболее динамично. Вряд ли какая-либо другая область жизнедеятельности человека в состоянии конкурировать по количеству возникающих новообразований со сферой высоких технологий. Говоря о высоких технологиях, мы подразумеваем всё сложное, наукоёмкое, требующее участия учёных, научных специалистов, инженеров: беспроводные технологии, нанотехнологии, программное обеспечение, системы безопасности, навигационные технологии. Рассмотрим примеры неологизмов сферы высоких технологий и разберем трудности их перевода на примере нескольких классификаций неологизмов.

Классификация первая. По соотношению новизны слова и понятия.

Согласно вышеупомянутому критерию неологизмы можно условно поделить на три группы:

Собственно неологизмы (новые по форме и содержанию).

Новому понятию дают новое имя. Особенность неологизмов, которые появляются для наименования новых предметов и явлений заключается в том, что они могут долгое время оставаться в пассивной лексике, если соответствующие понятия не получают распространения. Таким образом, перевод неологизмов этой группы становится для переводчика еще более сложной задачей, так как сфера высоких технологий содержит в основном уз-

конаправленную, профессиональную лексику. Пример: *microlattice* (сущ.) – очень легкий тип металла. Данный термин появился в 2015 г., когда американские ученые по заказу авиакомпания Boeing создали новый сверхлегкий металлический материал, который и получил название «*microlattice*».

Трансноминации (уже существовавшее понятие выражается с помощью нового слова).

В основном трансноминации придают более экспрессивное звучание, можно сказать, дают нейтрально окрашенному слову вторую жизнь. В сфере высоких технологий используются редко в рамках неформального стиля.

Семантические инновации (слово получает новое значение).

Слова получают новые значения, в основном, с помощью метафоризации (на основе сходства новых понятий/явлений с уже существующими).

Пример: в компьютерной терминологии «пакетный файл» имеет название *batch*, что дословно переводится как «пакет». То есть неологизму дали это название на основе сходства функции обеих реалий вмещать что-либо в себя.

Классификация вторая. По способу образования неологизма.

Поскольку новые слова образуются на базе имеющегося материала, неологизмы строятся по существующим в языке словообразовательным моделям. Именно словообразование обеспечивает непрерывность пополнения лексического состава языка.

Derivation.

При деривации слова образуются путем добавления новых морфем – префиксов (перед корнем) и суффиксов (после него).

Для лексики высоких технологий наиболее часто используемыми являются префиксы латинского и греческого происхождения: *auto* (*automatic* – автоматическое устройство/механизм), *bio* (*bioelectret* – биоэлектрет), *eco* (*ecozone* – экостратиграфическая зона), *hydro* (*hydroacoustic* – гидроакустический) и др. Причины для подобного явления стоит искать еще в ранние века, когда именно греческие и латинские ученые внесли огромный вклад в развитие науки, тем самым создав базу для развития научной лексики.

Большинство терминов, связанных с нанотехнологиями образовалось с помощью добавления префикса латинского происхождения *nano-* к началу других слов. Их значение, в основном, понятно, и помощь словаря при переводе редко требуется. Примеры: *nanobiology*,

nanoblock, nano-catalyst (нанобиология, наноблок, нанокатализатор) [1]. Таким образом, знание перевода отдельных, часто используемых морфем научных терминов, значительно облегчит понимание и перевод неологизма, в котором они были использованы.

Composition.

Слова, образованные с помощью composition (словосложения), образуются путем сложения двух и более слов.

Рассмотрим данный способ на примере слова chatbot (программа, которая при помощи искусственного интеллекта имитирует разговор с пользователем).

Chatbot = chat (общаться, общение) + bot (компьютерная программа).

Как можно заметить, по составным частям этого сложного слова можно догадаться о его значении, а также предложить вариант перевода, если по какой-либо причине переводчик не может воспользоваться словарем.

Также весьма интересными для переводчика являются неологизмы, которые сочетают в себе несколько способов словообразования. Так, слово biotech, образованное путем деривации, в сочетании с еще одним словом tattoo является устойчивым понятием, которое в итоге считается образованным с помощью словообразования.

Biotech tattoo (bio + tech + tattoo) – устройство для мониторинга сердечного ритма, который имитирует татуировку по внешнему виду [6].

Переводчик должен учитывать данный аспект при переводе и, если существует отдельное понятие, не переводить дословно, так как данный способ перевода может исказить смысл слова и текста в целом.

Blending.

Способ, при котором слова «сливаются» в одно.

Примеры:

fab lab (fabrication + laboratory); научная лаборатория, оснащенная новейшими цифровыми технологиями для того, чтобы облегчить изучение;

commjacking (communication + hijacking);

способ перехвата потока данных при подключении к сети Wi Fi [6].

Graffical abbreviations. Acronyms.

Аббревиатуры и акронимы используются для сокращения трудных понятий и упрощения их использования как в устной, так и в письменной речи. В сфере высоких технологий этой форме словообразования отведено отдельное место, так как многие термины довольно объемные и сложные для воспроизведения. Приведем примеры:

RNA – ribonucleic acid; рибонуклеиновая кислота;

SFG – sum frequency generation; генерация суммарных частот.

Таким образом, рассмотрев различные классификации неологизмов, можно прийти к выводу, что их перевод – достаточно сложная задача, и для облегчения своей работы переводчику необходимо владеть несколькими умениями:

Разбираться в видах словообразования.

Уметь производить лексический анализ слов (информация о том, каким способом образован неологизм и из каких морфем он состоит, может помочь выбрать подходящий эквивалент и понять значение неологизма).

Иметь базовые фоновые знания о науке в целом, ведь без них по контексту будет сложно что-либо понять и определить значение неологизма.

Безусловно, в первую очередь следует пользоваться словарями, в особенности – словарями неологизмов. Однако вышеперечисленные пункты смогут намного упростить задачу перевода, особенно, если учесть, что неологизмы сферы высоких технологий появляются довольно быстро, и могут быть не занесены в словари.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Jeremy Ramsden. Nanotechnology: An Introduction. Elsevier, 2011.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Высшая школа, 1986.
3. Вендина Т.И. Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 2001.
4. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. М.: Международные отношения, 1997. С. 12-21.
5. Норман Б.Ю. Теория языка. Вводный курс. Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2004. С. 165.
6. Электронный ресурс <https://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms/>.

Дидактические особенности изучения фундаментальных понятий математического анализа

Батракова И.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Руководитель: докт. физ.-мат. наук, профессор **Сербина Л.И.**

Математика, являясь фундаментальной наукой, предоставляет общие качественные и количественные средства исследования другим наукам. Таким образом, она раскрывает структурные взаимосвязи между этими науками. В основе математики лежат начала философии, и поэтому она имеет тесные связи почти со всеми науками естествознания.

Уже традиционной является достаточно тесная взаимосвязь между физикой и математикой в школе. Вследствие значительного преобразования в преподавании данных дисциплин связь между ними только усилилась. Это обусловлено тем, что многие проблемы физики решаются на основе знаний фундаментальных понятий математического анализа. Математика обогащает физику в идейном плане [2]. Разрыв этой связи наблюдается в некоторых случаях, когда математические термины рассматриваются на уроках физики раньше, нежели на уроках математики.

Так, например, понятие предела вводится в курсе математики 10 класса, а в курсе физики в 9 классе [1]. Когда вводится термин «мгновенная скорость» говорится, что «модуль вектора мгновенной скорости определяется как предел отношения пройденного пути к интервалу времени движения Δt , при условии, что этот интервал времени стремится к нулю ($\Delta t \rightarrow 0$)».

где – мгновенная скорость, м/с; – перемещение тела, м; Δt – интервал времени, сек.

На уроках физики при объяснении этого материала используется интуитивное определение предела.

К математическим понятиям, с которыми школьники впервые сталкиваются на уроках физики, также можно отнести:

- понятия приращения аргумента Δx и приращения функции Δy : в математике они

вводятся в 10 классе, но на уроках физики они вводятся в 9 классе при рассмотрении мгновенной скорости;

- векторные величины: в математике 10 класса не даётся чёткого понятия о векторных величинах, тогда как в физике используется понятие перемещения как векторной величины;
- радианное измерение углов: впервые это определение встречается в математике только в 10 классе, а в физике оно вводится в 9 классе, когда изучается угловая скорость [4].

При изучении математического анализа обучающиеся сталкиваются с некоторыми сложностями: абстрактность понятий, сложность логической структуры их определений, недостаток учебного времени и т.д. Минимизирование этих затруднений является трудной задачей, вследствие чего возникли попытки исключить некоторые элементы математического анализа из школьного курса. На практике эти изменения коснулись понятия действительного числа и предела функции, которые являются фундаментальными понятиями математического анализа.

В работах по методике изучения математического анализа рассматриваются понятия действительного числа, функции, непрерывности, а также предела функции. Рассматриваемые различными авторами подходы в изучении данных понятий применялись или для отдельных начальных понятий, или уже после формального введения этих понятий, или на уровне их применения. По этой причине, их рекомендации всё ещё не находят реализации и такие вышеперечисленные понятия не находят должного представления в школьной математике.

В некоторых учебных пособиях вначале вводится определение непрерывности. Опре-

деление предела функции при этом опирается на определение непрерывности. Такой подход к порядку изложения часто объясняют тем, что понятие непрерывности считают более простым, хорошо знакомым из практики.

Изложение начал анализа начинают с введения определения предела функции, а непрерывность вводится на его основе. Определение предела дается с разной степенью строгости. Например, в учебном пособии [3] формулировка определения такова: «Число b называется пределом функции f в точке a , если для любого $\varepsilon > 0$ при всех $x \neq a$, достаточно близких к a , выполняется неравенство

$$|f(x) - b| < \varepsilon.$$

Дифференциальное и интегральное исчисления позволяют исследовать свойства функций, построить их графики, находить наибольшее и наименьшее значения, вычислять площади и объёмы геометрических фигур. Обучающиеся осваивают новые методы, эффективно использующиеся для решения различных математических и физических задач. Решения многих элементарных задач основываются на применении производной и интеграла.

Например, производная даёт возможность

определить уравнение прямой, проходящей через заданную точку M , касающейся графика функции и пересекающей в двух различных точках график функции. Решение этой задачи сводится к отысканию уравнения касательной, подставив в которое координаты заданной точки M , получим равенство, решение которого приводит к квадратному уравнению и далее к отысканию уравнения прямой.

В программах школьного курса математики не уделяется достаточного внимания данным вопросам. Но между тем, нестандартное применение элементов математического анализа даёт возможность для лучшего усвоения основ изучаемой теории. Введение новых математических методов решения даёт возможность рассмотреть перечень задач, решение которых элементарными методами представляется невозможным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кабардин О.Ф., Кабардина С.И. Физика. Книга для учителя. 9 класс : пособие для общеобр. учреждений. М., 2010. 111 с.
2. Кожекина Т.В., Никифоров Г.Г. Пути реализации связи с математикой в преподавании физики // Физики в школе. 1982. №3. С. 38.
3. Колмогоров А.Н. Алгебра и начала математического анализа : учеб. для 10-11 классов общеобразоват. учреждений. М., 2008. 384 с.
4. Тамашев Б.И. Некоторые вопросы связи между школьными курсами физики и математики // Физика в школе. 1982. №2.

Практическое применение «Шифра Цезаря» на уроках информатики

Белоусова А. Т.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель, доцент кафедры математики и информатики **Оленев А.А.**

Криптография является важным инструментом, который обеспечивает конфиденциальность и целостность сообщений [3, с. 131].

Распространение криптографии останется одним из немногих способов защитить пользователя от угроз [5, с. 315].

В настоящее время криптография получила большое развитие и сейчас рассматривается на уроках информатики.

Поэтому нами было рассмотрено практическое применение «Шифра Цезаря» для понимания алгоритма учащимися в школьном курсе информатики.

Целью данной работы является рассмотрение шифра простой замены или шифра Цезаря для развития интереса у учащихся на уроках информатики.

В данной статье для работы с шифром Цезаря мы использовали заранее подготовленную программу, которая была создана на Maple. Она включает основные кнопки управления: Шифровать сообщение, Выход, Очистить все и формы: Шифрование или дешифрование сообщение, ввод шифруемого сообщения, ключ (сдвиг) [2, с. 255].

Шифр Цезаря – один из самых простых

шифров прямой подстановки. Принцип скр-тия информации в этом шифре несложный. «Шифр Цезаря» выполняет следующее преобразование текста: каждая буква исходного текста заменяется на третью после нее буквой в алфавите, который считается написанным по кругу [4, с. 293].

Зашифровать сообщение можно с помощью программы Marle. Необходимо выбрать язык шифрования, в нашем случае это будет русский язык, и выбрать ключ. В мап-лете, который был разработан в Marle, не-обходимо ввести текст шифрования и ука-зать ключ. Для того, чтобы учащиеся могли открыть эту форму, на каждом компью-тере должно быть установлено программное обеспечение Marle 14 и Marle player. Пос-ле того, как ввели шифруемое сообщение, нужно нажать на кнопку «Шифровать сооб-щение», и в текстовом окне будет выведен результат шифрования. Окно выглядит сле-дующим образом:

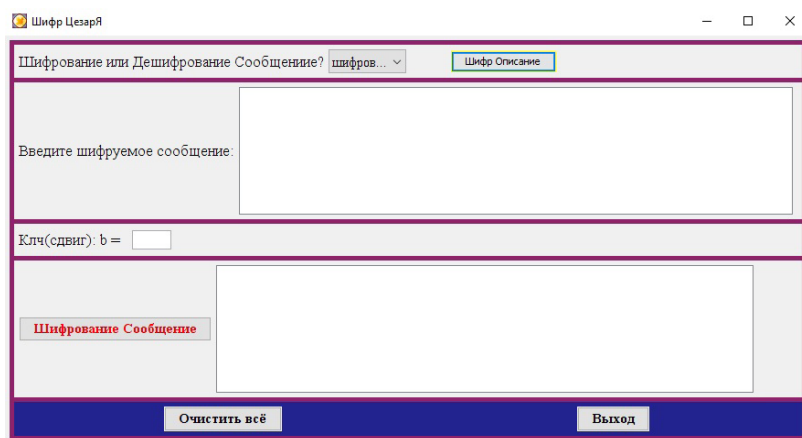


Рисунок 1. Интерфейс программы.

При нажатии на кнопку «Шифрованное сооб-щение» в текстовом окне будет появляться со-ответствующий этим операциям зашифрован-ный текст.

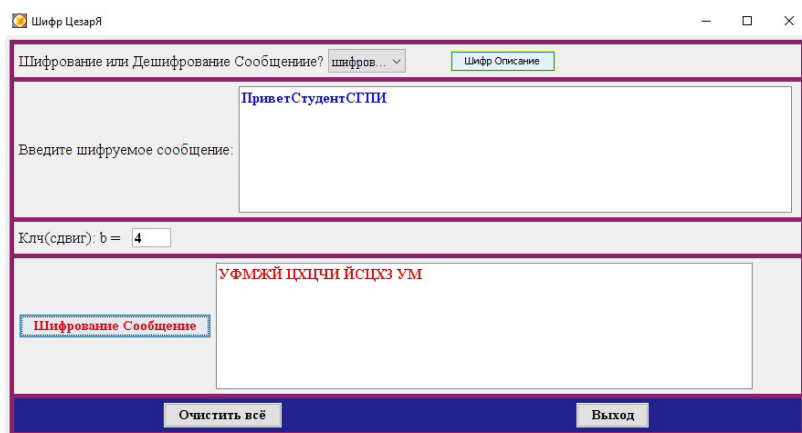


Рисунок 2. Полученный результат шифрования.

При нажатии на кнопку «Шифр Описание» появляется окно, в котором представлена краткая информация о правилах шифрования «Шифром Цезаря». Окно выглядит следующим образом:

147 стр.

СЕКЦИЯ «МАТЕМАТИКА»

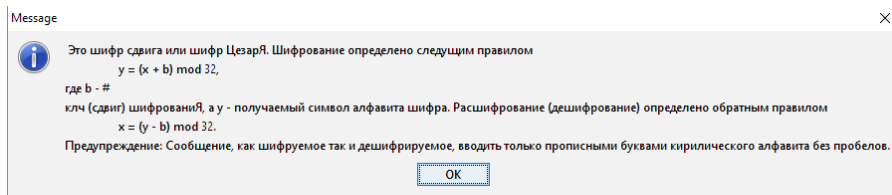


Рисунок 3. Окно описания шифра Цезаря.

Если нажать на кнопку «Очистить все», весь введенный текст для шифрования удалится. Чтобы выйти из программы, надо нажать на кнопку «Выход».

Работа с данной программой позволит уча-

щимся закрепить изученный материал и получить новые знания. Рассмотрение данной темы интересно не только для взрослых, но и для детей. Её можно использовать на уроках информатики или во внеурочной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введение в криптографию / под общ. ред. В.В. Яценко. 4-е изд., доп. М.: МЦНМО, 2012. 348 с.
2. Венбо М. Современная криптография: теория и практика / перевод с англ. М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. 768 с.
3. https://ru.wikipedia.org/wiki/История_криптографии.
4. Красильников В.В., Оленев А.А., Тоискин В.С., Тынчеров К.Т. Простейшие криптографические преобразования в среде MAPLE. Актуальные вопросы инженерного образования – 2016: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции. Уфа: Изд-во УГНТУ, 2016. С. 291-298.
5. Красильников В.В., Оленев А.А., Тоискин В.С., Тынчеров К.Т. Использование системы компьютерной алгебры MAPLE при изучении дискретной математики. Актуальные вопросы инженерного образования-2016: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции. Уфа: Изд-во УГНТУ, 2016. С. 310-320.
6. Красильников В.В., Оленев А.А., Тоискин В.С., Тынчеров К.Т. Использование системы компьютерной алгебры Maple в булевой алгебре // Актуальные вопросы инженерного образования-2016: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции. Уфа: Изд-во УГНТУ, 2016. С. 303-310.

«Шифр Цезаря» в школьном курсе информатики

Козачева К.А., Вдовенко С.Г.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: доцент кафедры математики и информатики **Оленев А.А.**

Криптография как наука о методах обеспечения секретности, целостности и подлинности передаваемой информации является ярким примером сочетания фундаментальных теоретических исследований с решениями актуальных практических задач. Можно сказать, что это одна из старейших наук. Ее история насчитывает несколько тысячелетий, что, однако, не мешает систематическому появлению новых результатов, а также динамичному развитию в соответствии, как с внутренними задачами науки, так и с вызовами настоящего времени [1].

Криптография на протяжении длительного времени являлась засекреченной, так как применялась, в основном, для защиты государственных и военных секретов. В настоящее время она получила большое развитие и изучается на уроках информатики в старших классах. Для того чтобы заинтересовать детей при изучении криптографии, нами был разработан элективный курс по теме «Шифр Цезаря».

Целью элективного курса является изучение и реализация алгоритма шифрования простой замены – шифра Цезаря для развития интереса учащихся на уроках информатики.

Данный курс включает в себя следующие задачи:

Расширить кругозор учащихся.

Активизировать познавательную деятельность учащихся.

Создавать положительную мотивацию при изучении новых тем.

Повысить информационную и коммуникативную компетентность учащихся.

Для выявления знаний детей по данной теме необходимо начинать элективный курс с разминки, которая включает в себя основные понятия и определения, изучаемые на уроке информатики по теме «Криптография». В ходе опроса необходимо рассмотреть следующие вопросы:

Что такое криптография?

Где применяется криптография в настоящее время?

Как кодируется и декодируется информация?

Что такое шифр?

После проверки у учащихся начальных знаний по разделу информатики «Криптография», необходимо преступить к рассмотрению основных вопросов курса.

В данной статье мы рассмотрим один из вопросов курса: «кодирование и декодирование информации на примере «Шифра Цезаря»».

В настоящее время существует большое количество способов кодирования и декодирования информации [5]. Свое зарождение они получили еще в глубокой древности в виде криптограмм. Рассмотрим их основные определения.

Кодирование информации – это представление сообщений в конкретном виде при помощи некоторой последовательности знаков.

Декодирование – это процесс обратный кодированию [2].

Для того чтобы заинтересовать учащихся данной темой необходимо начать ее изучение с рассмотрения истории «Шифра Цезаря».

Шифр Цезаря назван так в честь известного римского императора Гая Юлия Цезаря, который использовал его для тайной переписки со своими генералами [3]. Данный вид шиф-

рования предполагает запись слова со сдвигом каждой буквы на 3 символа вправо (рис. 1). По-видимому, эффективность шифра Цезаря для защиты военных сообщения была связана с тем, что большинство врагов Цезаря были людьми неграмотными, и многие из них предполагали, что сообщения написаны на неизвестном иностранном языке.

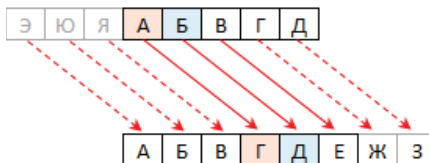


Рис. 1. Шифр Цезаря.

Так, например, известная фраза «Пришел. Увидел. Победил» будет иметь следующий вид: «Тулызо. Целжзо. Тсджзло».

Для того чтобы каждый из учащихся мог проверить, верно ли он закодировал сообщение, ему предоставляется заранее созданная на Maple программа, которая включает в себя 3 формы: «Исходная», «Замена», «Смещение» и основные кнопки управления: Зашифровать, Дешифровать, Открыть и Выход (рис. 2).

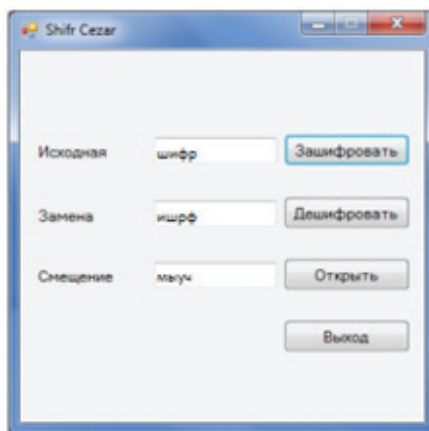


Рисунок 2. Интерфейс программы.

Для того чтобы зашифровать исходный текст, необходимо ввести его в поле «Исходная» и нажать кнопку «Зашифровать». При нажатии кнопки программа автоматически производит преобразование текста и выводит его в двух пустых полях, после чего выплывает ок-

но, которое предлагает записать результат шифрования в новый файл. Также программа позволяет зашифровать любой документ, находящийся на компьютере, для этого необходимо нажать кнопку «Открыть» и выбрать необходимый файл [4].

Также данная программа позволяет дешифровать текст. При дешифровании происходит автоматическое чтение из записанного файла. Необходимо нажать клавишу «Дешифровать», и все пустые поля заполнятся дешифрованным текстом, который впоследствии можно будет сохранить.

При изучении данной темы использует-ся интерактивный подход, потому что именно он позволяет детям проявить творческую,

активную и эмоциональную деятельность, которая будет достигнута без принуждения и будет носить добровольный характер. При работе с программой ученики приоткрываются, раскрывают себя с творческой стороны, интерактивность заданий предполагает, что изученный материал не только закрепляется, но и приносит новые знания и навыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вдовенко С.Г., Ковачева К.А. Шифрование текста с использованием Шифра Цезаря // Электронный сборник статей по материалам XLI студенческой международной заочной научно-практической конференции. М.: Изд. «МЦНО». 2017. №1 (41). С. 125-128.
2. Евлампьев А.В. Элективный курс по Криптографии (9 классы): методическая разработка. Оренбург: Оренбургское ПКУ, 2016. 67 с.
3. Простейшие криптографические преобразования в среде MAPLE Красильников В.В., Оленев А.А., Тоискин В.С., Тынчеров К.Т. В сборнике: Актуальные вопросы инженерного образования-2016. Сборник научных трудов международной научно-методической конференции, посвященной 60-летию филиала УГНТУ в г. Октябрьском. 2016. С. 291-298.
4. Совершенствование математической подготовки учителя в вузе на основе использования СКА Maple Малиатаки В.В., Медведева Л.М., Оленев А.А. // Актуальные вопросы инженерного образования – 2015. Сборник научных трудов международной научно-методической конференции. 2016. С. 129-135.
5. Бабаш А.В., Баранова Е.К., Мельников Ю.Н. Информационная безопасность // Лабораторный практикум. М.: КНОРУС, 2016. С. 132.

Системы счисления и выполнение арифметических операций с использованием СКА Maple

Воск А. И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: **Оленев А. А.**

При изучении раздела информатики у учащихся вызывает затруднение тема «Кодирование информации». Тем не менее, данная тема является очень важной. Кодирование информации – одна из первых тем, раскрываемых в школьном курсе информатики [1]. Это тема, развивающая внимание, аккуратность, комбинаторные способности, интуицию, логику. Кодирование информации – это процесс её преобразования из формы, удобной для непосредственного использования, в форму, удобную для передачи, хранения, автоматической переработки и сохранения от несанкционированного доступа. Исторически получилось так, что человек использует в быту десятичную систему счисления. Но это не значит, что не существует других систем счисления. Их су-

ществует огромное количество. Часть из них уже давно не используется, а часть находится в применении параллельно с десятичной системой счисления. Для кодирования чисел в компьютере используется двоичная система счисления [1, 2]. В настоящее время кодирование получило большое развитие и сейчас рассматривается на уроках информатики.

Целью данной работы является применение системы счисления с элементами арифметических операций на уроках информатики.

В данной статье для работы с кодированием мы использовали систему компьютерной алгебры (СКА) Maple.

Учащимся будет предоставлена интерактивная программа, использующая технологию визуального программирования Maplet, в кото-

рой имеются 3 поля ввода: поле для ввода числа, поле для указания основания системы счисления и поле для указания числа разрядов. Также интерфейс программы содержит 4 кнопки: «Перевести», «Вырезать», «ОК», «Отмена».

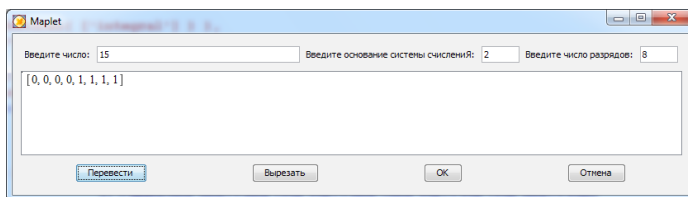


Рисунок 1.
Интерфейс программы Maple.

С помощью данной программы перевод чисел из одной системы счисления в другую происходит почти мгновенно, а значит, учащиеся смогут переводить числа быстрее. Для осуществления перевода необходимо в первое поле ввести число в десятичной системе, затем в следующих полях указать основание требуемой системы счисления и число разрядов [3]. После чего нажать на кнопку «Перевести» и получить желаемый результат. Используя кнопку «Вырезать», можно очистить введенные данные.

В качестве примера работы программы возьмем два числа 15 и 36 в десятичной системе счисления, осуществим перевод из десятичной системы в двоичную, а затем, используя заранее написанную программу, продемонстрируем сложение и умножение полученных чисел в p -адических представлениях, где $p = 2$.

Результат перевода числа 15 из десятичной системы в двоичную:

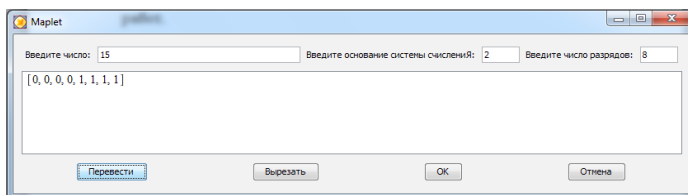


Рисунок 2.
Перевод числа из десятичной системы в двоичную.

Результат перевода числа 36 из десятичной системы в двоичную:

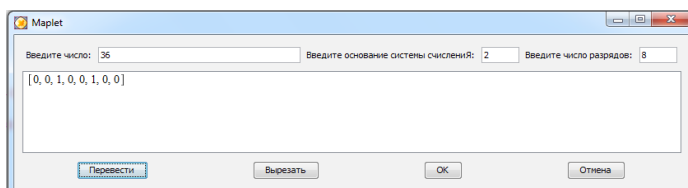


Рисунок 3.
Перевод числа из десятичной системы в двоичную систему счисления.

Реализация сложения и умножения двух чисел в двоичной системе была произведена также с помощью СКА Maple [4]. Программы, осуществляющие арифметические действия имеют схожий интерфейс: два поля ввода и 4 различные кнопки, в зависимости от действия: «Умножить»/ «Сложить», «Вырезать», «ОК», «Отмена».

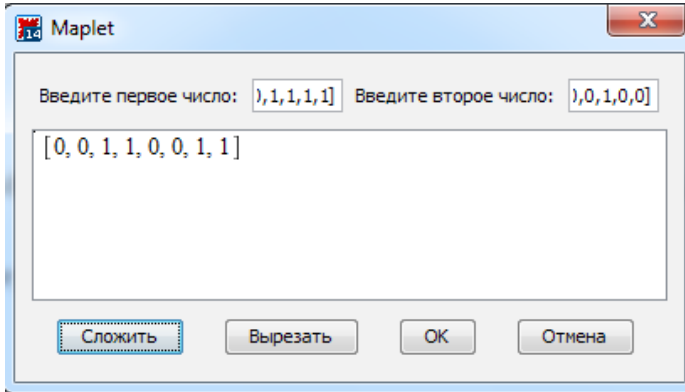


Рисунок 4.
Результат сложения
двух чисел.

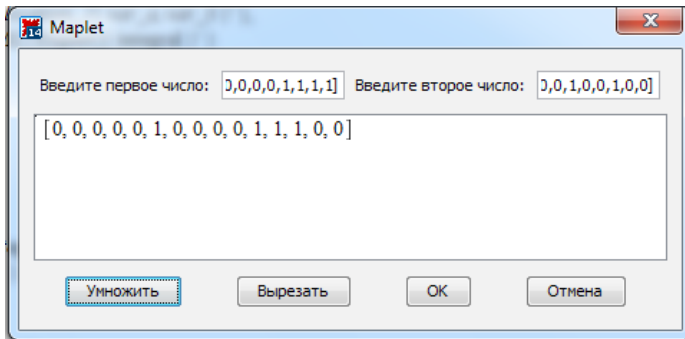


Рисунок 5.
Результат умножения
двух чисел.

При рассмотрении темы «Арифметические действия с числами в r -адических представлениях и перевод чисел из десятичной системы в двоичную» используется интерактивный подход к обучению. Это способствует возникновению диалога между учителем, учащимися и од-

ноклассниками. Таким образом, учащиеся изучают материал с дополнительным интересом, проявляя свои творческие способности и навыки. Такой подход способствует дальнейшей заинтересованности не только в данной теме, но и в смежных, при этом, расширяя кругозор учеников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина Г.В. Информатика. Базовый курс : учебное пособие / под ред. Г.В. Алехиной. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Маркет ДС Корпорейшн, 2010. 731 с.
2. Красильников В.В., Оленев А.А., Тоискин В.С., Тынчеров К.Т. Простейшие криптографические преобразования в среде MAPLE. Актуальные вопросы инженерного образования-2016: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции. Уфа: Изд-во УГНТУ, 2016. С. 291-298.
3. Красильников В.В., Оленев А.А., Тоискин В.С., Тынчеров К.Т. Использование системы компьютерной алгебры MAPLE при изучении дискретной математики. Актуальные вопросы инженерного образования-2016: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции. Уфа: Изд-во УГНТУ, 2016. С. 310-320.
4. Красильников В.В., Оленев А.А., Тоискин В.С., Тынчеров К.Т. Использование системы компьютерной алгебры Maple в булевой алгебре // Актуальные вопросы инженерного образования-2016: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции. Уфа: Изд-во УГНТУ, 2016. С. 303-310.

Гиперболические функции

Корачеца Ж. А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: доктор ф.-м. наук, профессор **Сербина Л.И.**

Понятие «гиперболические функции» было выведено в 1757 году известным итальянским математиком Винченцо Риккати. Получил он их путем рассмотрения геометрических свойств единичной гиперболы. Рассмотрим основные свойства, которые использовал Риккати при выводе гиперболических функций.

Показательные функции играют неотъемлемую роль в математике и ее приложениях к технике и естествознанию. Это связано с тем, что естествознание изучает явления, которые неразрывно связаны с числом органического роста, функции изменения скорости которых пропорциональны величинам этих функций.

Чтобы показать эту зависимость, обозначим через y функцию, а через x аргумент этой же функции, тогда закон процесса органического роста в дифференциальной форме будет иметь вид

$$\frac{dy}{dx} = ky \quad (1)$$

где k – некоторый постоянный коэффициент пропорциональности [2].

Проинтегрируем данное уравнение, в результате чего получим показательную функцию

$$y = Ce^{kx} \quad (2)$$

Подставив в уравнение начальное условие $y = y_0$ при $x = x_0$ получим некоторую произвольную постоянную $C = y_0 e^{-kx_0}$. Она позволит найти нам частное решение вида

$$y = y_0 e^{k(w-w_0)} \quad (3)$$

Данное уравнение позволяет увидеть интегральный закон процесса, который широко используется в курсе естествознания.

Помимо показательных функций большую роль играют линейные и дробно-линейные комбинации e^x и e^{-x} . Они получили название «гиперболические функции». Всего существует шесть таких функций:

Таблица 1. ГИПЕРБОЛИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ

$shx = \frac{e^x - e^{-x}}{2}$	гиперболический синус
$chx = \frac{e^x + e^{-x}}{2}$	гиперболический косинус
$thx = \frac{e^x - e^{-x}}{e^x + e^{-x}}$	гиперболический тангенс
$cthx = \frac{e^x + e^{-x}}{e^x - e^{-x}}$	гиперболический котангенс
$schx = \frac{2}{e^x + e^{-x}}$	гиперболический секанс
$cschx = \frac{2}{e^x - e^{-x}}$	гиперболический косеканс

Возникает вопрос, почему эти формулы получали такое название, и как они связаны с известными нам тригонометрическими функциями синуса, косинуса и т.д. Ответ очень прост, необходимо учесть тот факт, что гиперболические функции связаны с координатами точек равнобедренной гиперболы таким же образом, как тригонометрические функции связаны с координатами точек окружности [1].

На окружности $x^2 + y^2 = 1$ (рис. 1) возьмем произвольную точку $M(x; y)$ и построим острый центральный угол $\angle AOM = t$. Затем из точки M проведем перпендикуляр MB на ось Ox . Отсюда имеем, что $\sin t = BM$ (т.к. радиус окружности $OM = 1$), а $\cos t = OB$. Из точек A и P проведем касательные к окружности до тех пор, пока они не пересекут радиус в точках C и N , отсюда будем иметь: $tgt = AC$, $ctgt = PN$, $sect = OC$ и $cosect = ON$.

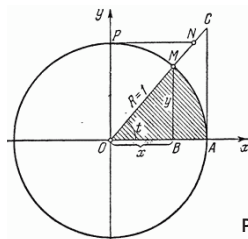


Рис. 1.

Отсюда вытекает зависимость центрального угла t и площади кругового сектора AOM : $t = 2S$. Данная зависимость выходит из определения того, что $S = 1/2 AM \times R$, где AM – дуга единичной окружности, на которую опирается центральный угол t , а R – радиус окружности. Так как наша зависимость рассматривается в радианной мере, отсюда следует, что $AM = Rt$ но в нашем случае $R = 1$ и потому $S = t/2$, или $t = 2S$.

Отсюда следует, что аргумент t тригонометрических функций $\sin t$, $\cos t$, $\operatorname{tg} t$, и т.д. можно рассматривать не просто, как угол, а как удвоенную площадь сектора AOM . В дальнейшем мы будем рассматривать его именно в этом значении.

Теперь необходимо взять равностороннюю гиперболу $x^2 - y^2 = 1$ и произвести с ней те же действия, что мы проводили с окружностью. Покажем, что $sh\,t = BM$, $ch\,t = OB$, $th\,t = AC$ и т.д., t в данном случае будет являться удвоенной площадью сектора AOM .

Рассмотрим чертеж (рис. 2). Из него имеем: $t = 2S = 2$ (пл. OMB – пл. AMB), но пл. $OMB = 1/2 OB \times BM = 1/2 xy$, где x и y – координаты произвольной точки M , взятой на гиперболы, а площадь AMB вычисляется при помощи определенного интеграла.

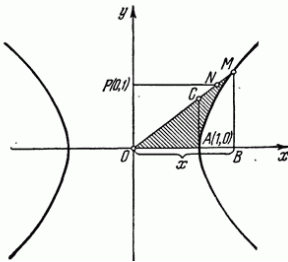


Рис. 2.

Из рассмотрения уравнения гиперболы $x^2 - y^2 = 1$ видим, что для точек ее верхней части $y = \sqrt{x^2 - 1}$, а потому пл.

$$AMB = \int_1^{\infty} y dx = \int_1^{\infty} \sqrt{x^2 - 1} dx.$$

Для вычисления этого интеграла применим способ интегрирования по частям, положив $u = \sqrt{x^2 - 1}$, а $dv = dx$. Тогда получим и, следовательно,

$$\int_1^{\infty} \sqrt{x^2 - 1} dx = x\sqrt{x^2 - 1} \Big|_1^{\infty} - \int_1^{\infty} \frac{x^2 dx}{\sqrt{x^2 - 1}} \quad (4)$$

Первый член правой части равен xy , а второй преобразуем следующим способом:

$$\int_1^{\infty} \frac{x^2 dx}{\sqrt{x^2 - 1}} = \int_1^{\infty} \frac{(x^2 - 1) + 1}{\sqrt{x^2 - 1}} dx = \int_1^{\infty} \sqrt{x^2 - 1} dx + \int_1^{\infty} \frac{dx}{\sqrt{x^2 - 1}} \quad (5)$$

Таким образом, подлежащий вычислению интеграл может быть записан в виде

$$\int_1^{\infty} \sqrt{x^2 - 1} dx = xy - \int_1^{\infty} \sqrt{x^2 - 1} dx - \int_1^{\infty} \frac{dx}{\sqrt{x^2 - 1}} \quad (6)$$

Заметим, что второй член правой части является вычисляемым интегралом, перенесем его в левую часть уравнения и разделим обе части на 2. Необходимо учесть, что

$$\int_1^{\infty} \frac{dx}{\sqrt{x^2 - 1}} = \ln(x + \sqrt{x^2 - 1}) \Big|_1^{\infty} \ln(x + y), \quad (7)$$

Тогда будем иметь:

$$\int_1^{\infty} \sqrt{x^2 - 1} dx = \frac{1}{2} xy - \frac{1}{2} \ln(x + y). \quad (8)$$

Итак,

$$t = 2 \left[\frac{1}{2} xy - \frac{1}{2} \ln(x + y) \right] = \ln(x + y) \quad (9)$$

или, потенцируя,

$$x + y = e^t \quad (10)$$

При разделении обеих частей уравнения $x^2 - y^2 = 1$ на соответствующие части уравнения, представленного выше, будем иметь следующее уравнение, связывающее x и y :

$$x = \frac{e^t + e^{-t}}{2}, y = \frac{e^t - e^{-t}}{2} \quad (11)$$

Разрешая данное уравнение относительно x и y , имеем:

$$(12)$$

Зная, что $x = OB$, $y = BM$, а комбинации показательных функций равны $ch\,t$ и $sh\,t$, имеем $OB = ch\,t$ и $BM = sh\,t$.

Необходимо заметить, что параметрические уравнения равносторонней гиперболы

$$x = a ch\,t, y = a sh\,t,$$

подобны параметрическим уравнениям окружности

$$x = a cost, y = a sint,$$

[3]. Нам необходимо избавиться от параметра t , для этого обе части каждого уравнения возводим в квадрат и из x^2 вычитаем y^2 :

$$a^2 \operatorname{ch}^2 t - a^2 \operatorname{sh}^2 t = a^2 (\operatorname{ch}^2 t - \operatorname{sh}^2 t) = a^2 \left[\left(\frac{e^t + e^{-t}}{2} \right)^2 - \left(\frac{e^t - e^{-t}}{2} \right)^2 \right] = a^2 \left(\frac{e^{2t} + 2 + e^{-2t}}{4} - \frac{e^{2t} - 2 + e^{-2t}}{4} \right) = a^2, \quad (13)$$

т.е., является уравнением гиперболы в канонической форме.

Из точки A проведем касательную к гиперболе до ее пересечения прямой OM в точке C . Получим 2 треугольника: AOC и BOM . Из их подобия имеем:

$$\frac{AC}{BM} = \frac{OA}{OB} \quad (14)$$

Откуда

$$AC = \frac{BM}{OB} = \frac{\operatorname{sh} t}{\operatorname{ch} t} = \frac{e^t - e^{-t}}{e^t + e^{-t}} = \operatorname{th} t \quad (14)$$

Возьмем на оси Oy отрезок $OP = 1$. Через точку P проведем прямую, параллельную оси Ox , и пересекающую прямую OM в точке N . Отсюда следует, что $PN = \operatorname{cth} t$. По подобию треугольников OPN и OBM имеем:

$$\frac{PN}{OB} = \frac{OP}{BM} \quad (15)$$

Откуда

$$PN = \frac{OB}{BM} = \frac{e^t + e^{-t}}{e^t - e^{-t}} = \operatorname{cth} t \quad (16)$$

Гиперболические функции находили свое широкое распространение

в математике, технике, естествознании, начиная с Лобачевского и до настоящего времени. Необходимо осознать тот факт, что окружающий нас мир является гиперболическим и этому есть большое количество доказательств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бугров Я.С., Никольский С.М. Высшая математика. Дифференциальные уравнения. Кратные интегралы. Ряды. Функции комплексного переменного. М.: Наука, 1985. С. 464.
2. Шерватов В.Г. Гиперболические функции. М.; Ленинград: Гостехиздат, 1954. Серия «Популярные лекции по математике».
3. Янпольский А.Р. Гиперболические функции. М.: ФИЗМАТГИЗ, 1960. 195 с.

Методологические аспекты развития метода координат

Нуцаханова З.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Руководитель: доктор физ.-мат. наук, профессор **Сербина Л.И.**

Широкое применение каждой математической теории в различных по конкретному содержанию областях естествознания и техники способствует тому, чтобы математика изучала отношения, безразличные к конкретной природе связываемых ими объектов и созданию метода, достаточно гибкому, чтобы изучать весьма общие и разнообразные количественные отношения. Для того, чтобы установить взаимно однозначное соответствие между точками прямой и числами, была создана сложная теория, для выяснения точного смысла слов и отвечающая на два довольно простых и тем же временем сложных вопроса: что такое число и

что следует понимать под точкой. Данные вопросы являются основанием геометрии и аксиоматики чисел.

С созданием аналитической геометрии принципиально изменилось отношение геометрии к остальной математике. Был сформирован универсальный метод перевода на язык алгебры и анализа, их решения чисто аналитическими, алгебраическими методами. С другой стороны, открывалась широкая возможность изображения, иллюстрации алгебраических и аналитических свойств геометрическим способом. Разработка метода координат создала возможность математического описа-

ния физического пространства в его единстве. Введение системы координат позволило геометрически интерпретировать число.

Основная заслуга в создании современного метода координат принадлежит французскому математику Рене Декарту. Разработка общего дедуктивно – математического метода изучения всех вопросов естествознания являлась основной целью исследований. Декарт, связавший в аналитической геометрии методы алгебры и геометрии, считал, что он создал единую науку, синтезировавшую обе эти науки. Связь алгебры с геометрией кривых, лежащая в основе универсального метода Декарта, позволила установить изоморфизм поля вещественных чисел и поля отрезков прямых. Только для этого потребовалось определить операции над отрезками как векторами, чтобы отрезки образовали векторное поле. Согласно с его унифицирующей идеей, переменная величина вводится в двоякой форме: в виде текущих координат точки, движущейся по кривой, и в виде переменного элемента множества чисел, соответствующих точкам данного координатного отрезка. Затруднения, связанные с умножением и делением отрезков, были устранены посредством введения единичного отрезка и построения четвертого пропорционального отрезка. Задачу в данной формулировке решают в школьном курсе геометрии. В соответствии с теоремой Фалеса откладываются отрезки на сторонах произвольного угла проведением параллельных прямых.

Весомый вклад в метод координат был внесен Ньютоном, раскрывшим новые его возможности. Так он ввел равноправные оси координат, определил знаки функции во всех четырех квадратах, создал основы исследования свойств кривых по свойствам выражающих их уравнений. Виды кривых им были определены с учетом конечных ветвей кривых, всего их насчитывается семьдесят два вида кривых, каждому из которых он дал название.

Новые научные идеи в области метода координат предопределили необходимость создания и разработки соответствующих систем ориентации, отсчета, координат, обеспечивающих описание множества точек в пространстве. Значимый вклад в развитие метода координат внес Л. Эйлер. Он на основе аналитической геометрии Декарта разрабатывает общий метод исследования кривых по их уравнению и описывает уже сто сорок шесть видов уравнений четвертого порядка. Самое большое влияние на развитие метода координат имело введение Эйлером простран-

ственных прямоугольных декартовых координат, рассматривая множество аппликат к координатной плоскости xOy , затем он ввел более общие классы поверхностей :

$$F(x, y, Z(z)) = 0 \quad (1)$$

Все эти исследования заняли три главы рукописи Эйлера «Введение в анализ», в ней описывается преобразование прямоугольных пространственных координат в виде

$$\begin{aligned} x &= p(\cos y \sin \theta - \sin y \cos \mu \sin \theta) + \\ &+ g(\cos y \sin \theta + \sin y \cos \mu \sin \theta) - \\ &- r(\sin y \sin \mu + f \\ y &= -p(\sin y \sin \mu + \sin y \cos \mu \sin \theta) - \\ &- g(\cos y \sin \theta + \cos y \cos \mu \cos \theta) - \\ &- r(\cos y \sin \mu + v \\ z &= -p \sin y \sin \theta + g \sin y \cos \theta + r \cos \mu + h \end{aligned} \quad (2)$$

где θ, y, μ углы, называемые углами Эйлера, а p, r, g новые координатные точки. Данные уравнения позволяют привести общие уравнения кривых к каноническому виду.

В дальнейшем аналитическая геометрия видоизменяла свои облик, что связано, прежде всего, с обобщениями координатного метода. Созданные Мебиусом барицентрические координаты позволили внести бесконечно удаленные элементы. Из проектной геометрии были принесены однородные координаты, а затем проективные, как линейные комбинации однородных координат.

Из краткого анализа истории развития систем координат, можно сделать вывод, что введение аналитической геометрии, и в частности, системы координат дали математике метод координатного описания геометрии пространства. Система координат позволяет описать как геометрию отдельных объектов, так и всего пространства в целом. Это дает возможность точного выражения геометрической структуры. Все новые научные идеи открыли перспективу для аналитического моделирования геометрии пространства. Таким образом, развитие идей Декарта привело к появлению новой ветви математики – аналитической геометрии, а данный им «метод» остаётся универсаль-

ным методом решения ряда задач, в таких направлениях как физика, динамика, география,

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов И.М. Элементы высшей математики. М.: Высшая школа, 1999.
2. Колмогоров А.Н. Математика в его историческом развитии. М.: Наука, 1991.
3. Рыбников К.А. История математики. Издательство московского университета, 1960.
4. Гельфанд И.М. Метод координат. М.: Наука, 1973.

Особенности изучения темы «Базовые принципы организации и функционирования компьютерных сетей» при профильном обучении информатики

Петрищева Д. А., Паташова А. С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. тех. наук, доцент **Красильников В.В.**

В соответствии с требованиями ФГОС информатика в старшей школе изучается на двух уровнях: базовом и углубленном. Необходимость разделения связана с возможностью формировать в средней школе готовность дальнейшего обучения выпускника школы по выбранному профилю.

Содержание обучения на углубленном уровне отражает все существенные дидактические линии изучения информатики в школе. При этом последовательность их изучения имеет совершенно другой характер и существенно отличается от программы на базовом уровне. Это обусловлено требованиями, предъявляемыми высшей школой к выпускникам вузов информационных профилей подготовки [1].

К основным содержательным линиям углубленного курса информатики относятся:

1. Компьютерное и программное обеспечение.
2. Информация и информационные процессы.
3. Теория кодирования информации. Системы счисления.
4. Основы логики и логические основы компьютера.
5. Информационные технологии.
6. Алгоритмизация и программирование.
7. Моделирование и формализация.
8. Компьютерные коммуникации.

Наличие указанных линий способствует формированию у школьников предметных результатов, востребованных в предстоящем профессиональном образовании.

Особое место в содержании углубленного курса информатики отводится формированию результатов в части принципов организации и функционирования компьютерных сетей. Поэтому актуальной является разработка подходов формирования содержания, методов обучения и контроля данной темы, позволяющих в полной мере выполнить требования образовательных стандартов.

Анализ основных образовательных программ образовательных учреждений общего образования показывает, что основным условием определения содержания курса информатики является содержание предметных результатов [2].

С целью выявления диагностических элементов содержания дополнительно проводится декомпозиция предметных результатов [3].

Существенным недостатком данного подхода является недостаточный учет принципа целостности и конечной цели как основных принципов системного подхода [4].

Принцип конечной цели целесообразно использовать в слабоформализуемых системах, в которых цели подсистем могут отличаться от конечной цели.

Конечная цель среднего образования состоит в формировании «портрета выпускника школы» (становлении личностных характеристик выпускника) [5].

Исходя из принципа конечной цели для формирования структуры и содержания изучения темы «Базовые принципы организации и функционирования компьютерных сетей» предлагается использование целевой деком-

позиции предметных результатов на основе построения дерева целей.

Декомпозицию целей целесообразно осуществлять в два этапа:

Первый этап. Определение внутренних целей подсистемы на основе анализа предметных результатов темы (содержания темы) и агрегирование этих целей на уровень метапредметных и личностных результатов обучения.

Второй этап. Проведение декомпозиции агрегата целей и определение задач изучения темы.

На первом этапе целесообразно выделить личностных, метапредметных и предметных результатов, относящихся к содержательной линии «Компьютерные сети», как агрегаторов подсистемы.

Анализ ФГОС среднего общего образования показывает, что целями таких агрегаторов в рамках личностных результатов являются [5]:

- владение основами научных методов познания окружающего мира;
- готовность к осознанному выбору профессии;
- понимание значения предстоящей профессиональной деятельности;
- готовность и способность к образованию и самообразованию;

К основным подцелям в рамках метапредметных результатов, можно отнести [5]:

- умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы их реализации;
- умение продуктивно общаться в процессе совместной деятельности, в том числе учебно-исследовательской и проектной;
- умение использовать средства ИКТ для решения различного рода задач, включая когнитивные;
- владение адекватными языковыми средствами в предметной области;
- владение навыками познавательной рефлексии как осознание границ своего знания и незнания.

В рамках предметных результатов изучение темы направлено на решение следующих задач: формирование представлений о компьютерных сетях и их роли в современном мире; формирование знаний базовых принципов организации и функционирования компьютерных сетей.

Проведя синтез задач, подцелей и целей можно сформулировать конечную цель изуче-

ния темы «Базовые принципы организации и функционирования компьютерных сетей».

Конечной целью изучения темы является формирование навыков научного подхода при решении задач организационного и технического построения компьютерных сетей на основе владения адекватными языковыми средствами, знания современных принципов построения компьютерных сетей; способности к проведению учебно-исследовательской и проектной деятельности, самообразованию и анализу достигнутых результатов.

Декомпозиция сформулированной конечной цели позволяет выделить два направления изучения темы:

- теоретическое изучение принципов функционирования и организации компьютерных сетей;
- приобретение навыков конфигурирования локальных компьютерных сетей.

Второй уровень декомпозиции позволяет выделить содержание каждого направления.

В рамках теоретической части основным содержанием является:

- формирование тезауруса темы (исторический аспект);
- вклад отечественных ученых в создание и развитие компьютерных сетей;
- особенности реализации системного подхода при разработке семиуровневой модели взаимодействия открытых систем: стандарты и протоколы;
- модели компьютерных сетей;
- алгоритмы маршрутизации и адресации;
- топологические структуры компьютерных сетей.

В рамках практической части основным содержанием является:

- оборудование локальных сетей;
- сегментирование локальных сетей;
- конфигурирование и настройка домашней и профессиональной локальных сетей.

Примерное содержание темы «Базовые принципы организации и функционирования

компьютерных сетей» по объему превышает отводимое на изучение темы время, это является объективной причиной в силу метапредметности дисциплины «Информатика». В то же время в соответствии с главной целью основное время на изучение темы должно отво-

диться на самостоятельную работу в различных ее видах. Поэтому важной частью работы учителя информатики при планировании темы является разработка методических и дидактических материалов для самостоятельного изучения вопросов темы на примерах решения актуальных практических задач в профессиональной сфере.

Использование системного подхода и в частности принципа главной цели позволяет, с нашей точки зрения, реализовать требования ФГОС к формированию «портрета выпускника» на основе интегративного подхода к изучению тем предметных областей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Королева М.Р. Организация профильного обучения в условиях реализации ФГОС ООО. Третий Всероссийский фестиваль передового педагогического опыта «Современные методы и приемы обучения». [Электронное периодическое издание] Март – май 2015 года.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2012. 22 с. (Стандарты второго поколения).
3. Свободная энциклопедия Википедия, статья «Декомпозиция». (Рус.) URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Дата обращения 07.04.2017).
4. Тоискин В.С., Красильников В.В. Оптимизация модели системно-деятельностной структуры подготовки педагогических кадров на основе синтеза дескрипторов методами факторного анализа. Учитель в системе современного антропологического знания: Материалы XII Международной научно-практической конференции / под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) URL: <http://base.garant.ru/70291362/>.

«Азбука Морзе» при изучении элективного курса «Криптография»

Рыбалкина М.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. тех. наук, доцент **Оленев А.А.**

В XXI веке такой раздел информатики, как «Криптография» получил огромное развитие, это можно связать с тем, что количество передаваемой информации с каждым днем возрастает в десятки раз. Поэтому сегодня и создаются специальные центры, которые защищают информацию от прочтения нежелательными людьми.

Криптография – это наука о защите информации с использованием математических методов.

В настоящий момент криптография – это отдельное научное направление на стыке двух наук, таких, как информатика и математика. В образовательной программе, которая разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, основы криптологии и криптографии изучаются поверхностно. Именно с этим и связано

введение элективного курса «Криптография» в учебную программу [1 с. 22].

Цель элективного курса: знакомство учащихся с важнейшими путями и методами применения знаний по предмету на практике, развитие интереса учащихся к современным информационным технологиям, программированию, шифрованию, кодированию.

Задачи курса: расширить кругозор учащихся; повысить интерес к информатике и математике; создать условия для развития у учащихся познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей; активизировать познавательную деятельность школьников.

Во время изучения элективного курса учащиеся должны рассмотреть следующие вопросы [1]:

- история криптологии, первые послания;

При нажатии на кнопку «Статистика» во втором текстовом окне появится вероятность

Русский символ	Латинский символ	Код Морзе	Русский символ	Латинский символ	Код Морзе
А	A	.-	1	1	..---
Б	B	-.-.	2	2	..--..
В	W	..--	3	3	---..
Г	G	...-	4	4	
Д	D	-..	5	5	
Е	E	..	6	6	-----
Ж	V	...-	7	7	-----
З	Z	..--	8	8	-----
И	I	..	9	9	-----
Й	J	..-	0	0	-----
К	K	-.-	.	.	.-.-.-
Л	L	..-.	,	,	..--.-
М	M	---	!	!	..-.-.-
Н	N	-.-	?	?	..-.-.-
О	O	---			..-.-.-
П	P	.-.-			..-.-.-
Р	R	.-.-			..-.-.-
С	S	...-			..-.-.-
Т	T	-.			..-.-.-
У	U	..--			..-.-.-
Ф	F	..-.			..-.-.-
Х	H				..-.-.-
Ц	C	..-.			..-.-.-
Ч	O	..-.			..-.-.-
Ш	OH	..-.			..-.-.-
Щ	O	..-.			..-.-.-
Ъ	N	..-.			..-.-.-
Ы	Y	..-.			..-.-.-
Ь	X	..-.			..-.-.-
Э	E	..			..-.-.-
Ю	U	..--			..-.-.-
Я	A	.-			..-.-.-

Рисунок 1. Таблица перевода азбуки Морзе.

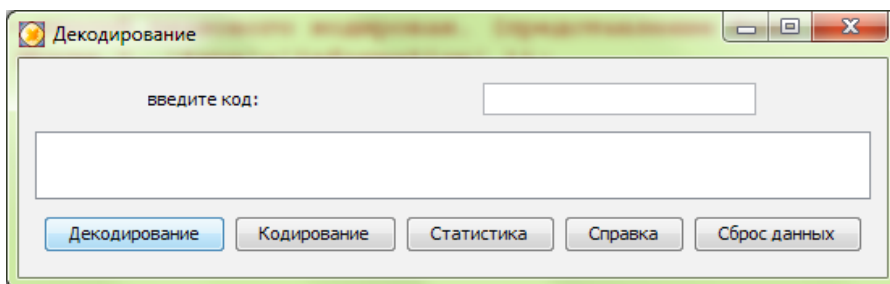


Рисунок 2. Интерфейс программы.

каждого символа сообщения, которое вводится в первое текстовое окно.

При рассмотрении темы «Азбука Морзе, как простейший алгоритм кодирования и декодирования информации», входящей в элективный курс «Криптография» используется интерактивный подход к обучению. А это означа-

ет, что обучение происходит в форме диалога, как с учителем, так и с одноклассниками. Так учащиеся добровольно с интересом изучают материал, который предоставляет учитель на уроке. Они проявляют свои творческие способности, расширяют свой кругозор не только по информатике, но и по другим предметам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евлампьев А.В. Элективный курс по Криптографии (9 классы): методическая разработка. Оренбург: Оренбургское ПКУ, 2016. 67 с.
2. Совершенствование математической подготовки учителя в вузе на основе использования СКА Maple Малиатаки В.В., Медведева Л.М., Оленев А.А. В сборнике: Актуальные вопросы инженерного образования – 2015. Сборник научных трудов международной научно-методической конференции. 2016. С. 129-135.
3. Простейшие криптографические преобразования в среде MAPLE Красильников В.В., Оленев А.А., Тоискин В.С., Тынчеров К.Т. В сборнике: Актуальные вопросы инженерного образования-2016. Сборник научных трудов международной научно-методической конференции, посвященной 60-летию филиала УГНТУ в г. Октябрьском. 2016. С. 291-298.
4. Рыбалкина М.С. Декодирование кода Морзе в Maple// Электронный сборник статей по материалам XLI студенческой международной заочной научно-практической конференции. М.: Изд. «МЦНО». 2017. №1 (41). С. 169-174.
5. Якшина К.С., Оленев А.А. Кодирование текста кодом Морзе в СКА Maple // Электронный сборник статей по материалам XLI студенческой международной заочной научно-практической конференции. М.: МЦНО. 2017. №1 (41). С. 217-222.

Организация работы с текстовой информацией на уроках истории как средство формирования метапредметных компетенций обучающихся*Акоба В.А.*

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, ст. преподаватель **Клопихина В.С.**

Организация работы школьников с текстовой информацией на уроках истории преследует решение задачи достижения результатов обучения, зафиксированных в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) основного и среднего (полного) общего образования, а именно – формирование метапредметных компетенций. Основной проблемой российских обучающихся по результатам тестирования в рамках международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) является неумение самостоятельно осмысливать информацию и незнание ими приемов работы с текстом. Учитывая это, в современной школе нужно решить две актуальные взаимосвязанные задачи. Первой задачей является необходимость обучения школьников умениям, основанным на работе с текстовой информацией. В качестве второй задачи выступает организация познавательной деятельности обучающихся таким образом, чтобы у них была возможность и условия для ее самостоятельного осмысления.

Особое место среди метапредметных результатов в связи с рассматриваемой проблемой занимает «смысловое чтение» [8]. «Смысловое чтение» представляет собой интегративный вид универсальных учебных действий, включающий большой перечень разнообразных умений, в числе которых «смысловое свертывание», «интерпретация и преобразование» [6, с. 24-25].

Формирование метапредметных компетенций в рамках отдельных учебных предметов имеет определенную специфику, несмотря на универсальность учебных действий, составляющих метапредметные результаты. В обучении истории формирование метапредметных результатов происходит на основе опреде-

ленных видов исторических текстов. Прежде всего, это адаптированные учебные тексты: учебники, детская научно-популярная и художественная литература, литература справочного характера. Также для организации познавательной деятельности школьников в качестве вида исторических текстов используются адаптированные и неадаптированные тексты исторических источников.

В обучении истории используют следующие виды исторических источников. Следует отметить, что приведенная ниже классификация является методической и несколько отличается от классификаций, принятых в историковедении. Прежде всего, это повествовательно-описательные источники, в число которых входят хроники, летописи и т.д. На уроках истории используют так называемые государственные документы – законы, указы, договоры и т.д. В качестве текстовой информации выступают источники о социальном, хозяйственном и политическом развитии, а также материалы делопроизводства. В современной методике обучения истории значительное внимание уделяется специфике организации познавательной деятельности учеников на основе источников личного происхождения, таких как мемуары, дневники, частная переписка. Также в практике обучения истории используется художественная литература изучаемой эпохи как исторический источник, документы общественно-политических течений, партий, публицистика, материалы периодической печати. Самостоятельным видом исторических текстов, используемых для организации познавательной деятельности учеников, является историография, содержащая различные оценки тех или иных исторических событий и явлений.

Организация работы с текстовой информацией на уроках истории способствует форми-

рованию умения анализировать, которое базируется на определенных логических действиях. Несмотря на универсальность, умение анализировать обучение истории отличается своей спецификой. Анализ представляет сложное мыслительное действие, которое можно встретить при выполнении целого ряда конкретных операций. Среди этих операций: сравнение, которое предполагает нахождения общего и различного; выделения главного; конкретизация; систематизация по определенным признакам; раскрытие закономерностей; абстрагирование. Ввиду этого анализ, если рассматривать его в качестве действия, в рамках различных учебных предметов отличается.

В процессе обучения истории анализ предполагает выявление причинно-следственных связей. Соответственно, для формирования умения анализа исторических текстов, в том числе и исторических источников, обучающимся будет недостаточно освоить только универсальные приемы работы с текстом, к которым относятся умения выделять главное, составлять план, извлекать ключевую информацию и т.д. Ученикам необходимо также овладеть специальными способами понимания исторического текста. Например, обучающиеся должны научиться понимать, что любой текст создан в определенных исторических реалиях, которые несут отпечаток на его содержании. Соответственно излагаемые в тексте сведения необходимо рассматривать в историческом контексте. Кроме того, важным является осуществление анализа достоверности фактов, содержащихся в тексте [3, с. 48].

В современном образовании выделяют два основных вида чтения в учебной деятельности: изучающее и усваивающее. Изучающее чтение предполагает понимание обучающимся того или иного текста. Для достижения этого результата используется ряд методических приемов, среди которых: прием составления плана, прием составления вопросов к тексту, прием составления графической схемы, прием написания тезисов, прием составления таблицы, прием комментирования и прием логического запоминания учебной информации.

Работа с текстовой информацией на уроках истории может быть организована на основе специальных алгоритмов. Под алгоритмами в обучении понимаются инструктивные предписания, которые устанавливают последовательность операций для решения определенной учебной задачи. [5, с. 4]. Несмотря на то, что использование алгоритмов в обучении истории не является новым, их применение в виде памяток на уроках ведет к достижению метапредметных результатов.

Применение алгоритмов не только способствует усвоению предметных знаний. Сам процесс обучения с помощью алгоритмов организован таким образом, что ученики получают знания об умственных действиях, способствуя переносу усвоенного интеллектуального приема из одной учебной ситуации в другую. Алгоритмы являются важным дидактическим средством, применяемым в процессе обучения истории для формирования, развития и совершенствования учебной деятельности учащихся, позволяя тем самым реализовывать системно-деятельностный подход в обучении как основу ФГОС.

В практике преподавания истории разработан целый ряд алгоритмов. Их использование на уроках истории позволяет обучающимся овладеть приемами логического мышления, сравнить, обобщить, проанализировать исторический материал. Применение алгоритма помогает развить самостоятельность и творчество. Использование алгоритмов методически оправдано, так как формирует умение работы с текстом: учащиеся умеют выбрать главное, сжать его, найти ответ на вопросы и т.д. Ученик не боится больших текстов и умеет с ними работать.

Предлагаются следующие этапы введения алгоритмов в процесс обучения на уроке истории. На первом этапе – начальном – происходит знакомство с алгоритмом. Ученики узнают о цели использования конкретного алгоритма, его содержании и последовательности учебно-познавательного действия. Второй этап – промежуточный – представляет собой собственно сам процесс обучения способам учебно-познавательной деятельности учащихся и систематическое их применение в иных условиях. Школьники должны запомнить алгоритм, причем это запоминание происходит произвольно ввиду многократного применения определенных алгоритмов в учебном процессе. На третьем этапе – заключительном – происходит самостоятельный перенос усвоенных ранее действий на новые объекты, т.е. тексты [5, с. 5].

Такой прием работы с текстовой информацией, как составление плана, также может быть реализован на уроке истории с помощью алгоритмов учебных действий, которые ученикам раздаются в виде памяток. Например, на уроке может быть использована памятка «Как составить простой план» [1, с. 11].

Освоение приемов создания плана способствует формированию умений составления тезисов – письменной фиксации основных идей содержания исторического текста без изложения конкретных фактов. Обучение приему тезирования может вестись по памятке «Как составить тезисы». Обучение учащихся составлению тезисов готовит их к формированию умения составлять конспект – письменное изложение основных идей (тезисов) источника информации с их краткой аргументацией, обоснованием. Владение приемом конспектирования исторической информации развивает письменную речь, логические умения анализа текста, способность выделять его главное содержание и представлять в лаконичной форме.

Процесс формирования умения конспектировать занимает ряд уроков. Вначале ученикам разъясняют правила составления конспекта, работа может вестись по памятке «Как вести конспект». Затем отрабатываются соответствующие действия по его написанию. В другом случае ученики сами формулируют правила ведения конспекта, составляют памятку на основе анализа действий по фиксации текста, которые они выполняют под руководством учителя. Обучение конспектированию целесообразно начинать с фиксации фрагмента источника, текстов учебника, доступных для самостоятельного изучения и позволяющих отрабатывать различные способы ведения конспекта.

Формирование метапредметных результатов обучения на уроках истории может быть организовано на основе работы с письменными историческими источниками. В настоящее время существуют разнообразные методические модели изучения исторических источников на уроках истории.

Методическую модель организации изучения исторических источников на уроках истории на основе документально-методических комплексов (ДМК) предложил Ю.Л. Троицкий. ДМК в методике Ю.Л. Троицкого – это совокупность текстов изучаемой эпохи и вопросы и задания к ним [7].

Учитель разрабатывает вопросы к текстам ДМК двух уровней: репродуктивные и творческие. На репродуктивном уровне ученики долж-

ны ответить на вопросы, которые помогут освоить текст, получить ответы, которые найдутся на поверхности. Отвечая на вопросы творческого уровня, школьник должен датировать источник, установить возможных авторов, извлечь так называемые скрытые факты. Кроме того вопросы этого уровня предполагают привлечение внетекстовой информации, контекстных знаний ученика [7].

Наконец, сами задания, которые предлагаются ученикам, по типу приближены к исследовательским. Методическая концепция Ю.Л. Троицкого основана на критическом отношении к учебникам по истории, используемым в школах. Работая с ДМК, школьники самостоятельно конструируют определенные версии исторических событий, сами «пишут историю».

В настоящее время концепция использования ДМК в учебном процессе прослеживается в работах Е.Е. Вяземского и О.Ю. Стреловой. Методисты под ДМК понимают научно-методическую систему разнообразных источников, вопросов и заданий к ним, объединенных общей целевой установкой и темой учебного занятия [2, с. 103]. Однако, в отличие от методической модели Ю.Л. Троицкого, авторы предлагают в ДМК включать адаптированные исторические источники, изобразительную наглядность и т.д.

В процессе обучения истории ДМК является специально созданным педагогом дидактическим средством для организации познавательной деятельности обучающихся, которое можно применять на лабораторных, практических и семинарских учебных занятиях. Тем самым Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова не исключают возможность использования УМК, включая учебники, в учебном процессе, а ДМК выступают в качестве дополнительного дидактического материала.

Таким образом, одной из задач изучения истории в основной школе должно быть первичное освоение учениками всех приемов анализа источника. При этом главным в процессе обучения вследствие возможно недостаточного запаса у учеников контекстных знаний являются приемы так называемого внешнего анализа, а также прием чтения.

Одним из приемов работы школьников с письменными историческими источниками является организация самостоятельной работы учеников с источником по памятке-алгоритму на основе управления действиями школьников. Данный прием встречается во многих методических пособиях, посвященных проблемам методики обучения истории. Е.С. Манданова называет этот прием – прием использования развернутой инструкции [4].

Работа начинается, как правило, с демонстрации порядка действий. Сначала учитель раскрывает содержание работы, объясняет структуру и порядок действий, разделяя определенный прием на отдельные операции, часть которых уже используется учениками. Затем показывает серию специальных упражнений, в которых ученики сначала узнают известный прием, объясняют его назначение и потом по образцу воспроизводят в своих самостоятельных работах. Далее учитель предлагает алгоритм работы с историческими источниками. В качестве алгоритма можно использовать памятку «Как работать с источником».

Введение в содержание урока приема использования развернутой инструкции позволяет оптимизировать процесс обучения, давая учащимся представление о способах изучения исторических источников (памятки по изу-

чению разных видов источников, алгоритмы действий), организуя поэтапно работу, формируя умения, таким образом, создавая условия для самостоятельного применения полученных знаний и формирования метапредметных компетенций.

Формы организации работы с историческими текстами, включая исторические источники, на уроках истории весьма разнообразны. Так, на уроках может быть организован анализ исторических источников, напечатанных на страницах школьных учебников по истории. Реализации системно-деятельностного подхода как основы ФГОС будет способствовать организация уроков-практикумов с выполнением заданий на анализ текстовой информации, включая исторические источники с разработкой алгоритма изучения, памяток самостоятельной работы. Уроки-практикумы целесообразно проводить с использованием ДМК. Возможно использование источников при подготовке рефератов и сообщений, с последующим проведением специальных уроков с обсуждением рефератов и других самостоятельных работ. На основе привлечения исторических документов возможно также проведение уроков-дискуссий, организация на основе анализа источников «круглых столов».

Таким образом, системное обучение учеников работе с текстовой информацией, в том числе и историческими источниками, с помощью конкретных приемов ведет к достижению метапредметных результатов образования, формирует критическое мышление и его форму в историческом познании – историческое мышление, способствует формированию исследовательской позиции учащегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алгоритмы на уроках истории и обществознания: методическое пособие для учителей и учащихся / авт.-сост. Г.П. Пясецкая. Чита: ЧИПКО, 2004. 37 с.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников. М.: Русское слово, 2014. 136 с.
3. Искровская Л.В. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения истории // Преподавание истории в школе. 2014. №10. С. 46-50.
4. Манданова Е.С. Методические приемы активизации познавательной деятельности школьников при изучении исторических источников в V-VI классах // Преподавание истории и обществознания в школе. 2016. №5. С. 26-31.
5. Попова Л.В. Алгоритмы учебных действий учащихся на уроках истории. Рязань, 2001. 39 с.
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.docx> (дата обращения: 02.10.2016 г.).
7. Троицкий Ю.П. Дети пишут историю // Преподавание истории в школе. 1999. №1. С. 28-42.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. №1897). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 02.10.2016 г.).

Литературное развитие школьников в процессе обучения

Алехина М.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент **Трембикова А.А.**

Впервые к проблеме литературного развития школьников в процессе обучения обратилась Н.Д. Молдавская. Методист-словесник говорила о том, что данный предмет обсуждения является одним из важнейших и его можно выдвинуть на первый план в образовательной деятельности. Также она берет во внимание важность индивидуальных особенностей личности в решении этого вопроса, так как исследовательские работы психологов позволяют утверждать, что у людей разное восприятие действительности [5, с. 7]. В пределах этой проблемы рассматриваются такие задачи как приобщение школьников к чтению, а также важно научить их самостоятельно анализировать произведения. В данном случае это и является актуальностью в предоставленной работе, так как современное поколение все реже обращается к письменным источникам для пополнения знаний, его разум захватили интернет и социальные сети, а это граничит с катастрофой, по мнению современных методистов в области литературоведения. Центральным критерием развития является уровень восприятия самостоятельно прочитанного произведения, причем оно не должно изучаться детьми ранее [4, с. 234].

Именно поэтому роль литературы в формировании личности огромна, так как развитие предполагает не только количественное накопление знаний и опыта, но и способность самому разрешить всевозможные препятствия. Тем не менее до сих пор задача эстетического развития и воспитания на уроках литературы не разрешена всецело. Художественная литература – это особая картина познания реального мира. Будущие учителя-словесники обязаны уже сейчас на этапе обучения в вузах задумываться о проблеме литературного развития школьников, чтобы на практике, встретившись с данной проблемой лицом к лицу, всеми силами привить ребенку любовь к кни-

ге, чтению и анализу художественных произведений [1, с. 77].

Известно, что основная работа по формированию читательского интереса реализуется через уроки внеклассного и литературного чтения. Огромнейшую роль играет семья в этом деле. Важно создать благоприятную обстановку для ребенка. Детям требуется «читающая» среда, книжное окружение. Только на этой основе возникает желание читать, перерастающее в глубокую духовную потребность [2, с. 24].

Уроки внеклассного чтения предоставляют широкие возможности для творчества детей, их познавательного развития. Это обсуждение книг, конференции, устные журналы. Значительна помощь библиотеки в воспитании маленького читателя. Разумеется, вызвать интерес детей к творческому чтению способны лишь люди такие же творческие, которые испытывают приятные чувства от общения с книгой, и вести диалог с автором для них не проблема [4, с. 196].

Развитие умственных и познавательных способностей, повышение заинтересованности в читательской деятельности, воспитание критического мышления, интерпретационных и аналитических навыков, воображения и творческих способностей, совершенствование устной речи и умение диалогически взаимодействовать, отстаивать свою точку зрения аргументированно – всему этому должен способствовать учитель-словесник при формировании личности школьников. Воспитать человека как образованного гражданина и привить ему необходимые качества – задача сложная, и если этого не произошло, вина ложится на плечи взрослых: педагогов, родителей, да и всех окружающих. [6, с. 54].

Поэтому просто необходимы новые методики преподавания литературы, постоянное их обновление, чтобы они шагали в ногу

с современностью. На сегодняшний день самой распространенной считается «Методика преподавания литературы» О.Ю. Богдановой, С.А. Леонова и В.Ф. Чертова. В книги описаны наиболее актуальные темы, задачи, проблемы и пути их разрешения. Но вопрос незаинтересованности в чтении обучающихся остается открытым [4, с. 213].

Сегодня проблема литературного развития нуждается в обогащении, дополнении и некоторых коррективах, как с точки зрения методологии, так и в аспекте содержания и технологий осуществления. Но начать можно и с того, что окружает нас каждый день. Всякий раз, выходя из дома, мы видим рекламу: листовки, объявления, рекламные щиты, название парикмахерских, магазинов и прочее. Это все прочно вошло в нашу жизнь и крепко обосновалось. Все к чему-то призывают и что-то требуют, а часто и навязывают. Что, если всюду мелькали бы вырезки и цитаты из книг: описание природы, отношения к человечеству различных литературных героев, да и просто какие-либо интересные фразы. Это повлияло

бы не только на молодое поколение, а вызвало даже интерес у всех нечитающих слоев населения. Ведь незаинтересованность в этом деле – проблема не только молодежи. Конечно, реклама тоже важна, но рядом с чтением ее потребность сводится к минимуму.

Таким образом, литературное развитие, прежде всего, можно было бы обусловить как процесс формирования способности к естественному пониманию искусства слова, умений сознательно и самостоятельно оценивать и анализировать прочитанное, следуя при этом эстетическим критериям и художественным вкусам, воспитанным в школе при изучении учебного курса.

Родители и педагоги обязаны следить за тем, чтобы школьники обращались к литературе, нежели бесполезно проводили время. Ведь это лишь усугубит психологическое состояние обучающихся, а книги помогут быстрее образумиться, найти себя и свои мысли. Ведь труднее всего самостоятельно выразить свои эмоции словами, всегда легче, когда кто-то сделает это за тебя. Нужно способствовать тому, чтобы дети перестали противиться литературному развитию, потому что все не просто так и в дальнейшей жизни им это пригодится, они окружают себя правильными ценностями и ориентирами, поймут, что быть начитанным поможет увидеть мир в ярком цвете. А это уже в руках любящих родителей и квалифицированных педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багаева Р.У. Чтение в современном мире и библиотеки. Казань., 2007. 168 с.
2. Берхин Н.Б. Литературное развитие школьников. М., 1989. 278 с.
3. Бершадская Н.Р., Халимова В.З. Литературное развитие учащихся в школе. М., 1986. 176 с.
4. Богданова О. Ю., Леонова С. А., Чертова В. Ф. Методика преподавания литературы. М., 2002. С. 136-290.
5. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976. 224 с.
6. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения 3-е изд. М., 1963. 315 с

История зарождения блочно-модульного обучения

Амирханян М.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Цифанова И.В.**

На современном этапе развития общества выдвигаются новые требования к уровню подготовки обучающихся. Традиционная система обучения не может выполнить этот запрос, в этой связи представляется актуальной проблема поиска иной системы обучения, позволяющей организовать процесс обучения таким образом, чтобы обучающиеся активно вовле-

кались в процесс обучения. Данные притязания может выполнить система блочно-модульного обучения. Особую актуальность система блочно-модульного обучения приобретает в условиях преподавания гуманитарных дисциплин, а именно истории. В отличие от традиционной (знаниевой) парадигмы образования, ориентированной на изучение и изло-

жение содержания исторического материала, в современной деятельностной модели целью образования является результат обучения. БМО в преподавании истории позволяет переработать содержание материала и представить его в форме кульминационных смысловых точек, позволяющих сформировать у учащихся впечатление от исторической эпохи, позволяя сосредоточить на главном для того, чтобы при выполнении заданий самостоятельной работы оценить и наполнить тему необходимым и недостающим содержанием. Поэтому ее реализация оптимально подходит в условиях преподавания дисциплин, предполагающих большой объем содержания в условиях ограниченного количества часов учебного времени. Данная система обучения дает возможность учителю варьировать содержание учебного материала, перераспределить время на изучение той или иной темы.

Для более глубокого понимания сущности блочно-модульного обучения необходимо рассмотреть историю зарождения этой эффективной системы обучения. Данный термин состоит из двух самостоятельных категорий «модульное обучение» и «блочное обучение». В истории каждого можно выделить несколько этапов. История модульного обучения получила начало с 1869 г. в Гарварде, где была внедрена образовательная программа, разрешавшая студентам самостоятельно выбирать учебные дисциплины. Уже к XX веку все учебные заведения США ввели элективную систему, по которой студенты самостоятельно выбирали курсы для достижения определенного академического уровня [4, с. 45].

Следом за элективной системой была разработана новая система обучения, интегрированная образовательная модель, основателем которой являлся Ф. Келлер. Она сочетала также в себе элементы программированного обучения и получила название «План Ф. Келлера». Сущность данной системы обучения заключалась в том, что ученик должен был полностью усвоить учебную тему, только после этого обучающийся имел право перейти к изучению следующей темы. В качестве средства обучения использовались специальные учебные пособия, с которыми обучающиеся работали по индивидуальной программе. При этом курс делился на ряд тематических разделов или модулей. После усвоения материала каждого модуля учащийся сдавал зачет преподавателю и при удовлетворительной оценке мог перейти к изучению следующего модуля. Именно эта система в последующем стала

основой для формирования модульного обучения [4, с. 45].

Следующим этапом принято считать 60-е годы XX века. В этот период данная система обучения быстро приобрела огромную популярность в США в высших учебных заведениях. Развитию и распространению МО способствовали Д.Ж. Рассел и С.Н. Постлетуейт, наряду с Гарвардским университетом модульное обучение широко применялось в Мичиганском университете, как одно из направлений индивидуализированного обучения [6, с. 92].

Постлетуейт С.Н. и Д.Ж. Рассел предложили концепцию единиц содержания обучения, согласно которой малую порцию единиц учебного материала можно считать автономной темой и свободно интегрировать в программу занятий. Изначально к этим единицам применяли название «микрокурсов», потом эти единицы стали называть «миникурсами» [2, с. 20].

Впервые «миникурсы» были внедрены в Американские университеты в 1969г. и быстро получили свое распространение в США, там же возникло огромное количество их разновидностей «понятий» в пакете, «учебный пакет», «пакет усвоения», «пакет индивидуализированного учения» [1, с. 3].

Дидактические курсы модульного обучения были созданы в Квебекском университете в Канаде Международной организацией труда при ЮНЕСКО. Конечным толчком к внедрению модульного обучения послужила конференция ЮНЕСКО, которая состоялась в Париже в 1974 г, она рекомендовала «создание открытых и гибких структур образования» и профессионального обучения, позволяющих приспосабливаться к изменяющимся условиям [4, с. 46].

В Англии впервые модульная система была введена в 1970 г., и с этих пор свободный выбор студентами учебных дисциплин стал общим правилом в вузах Англии. Обучение блоками осуществлялось на основе гибкой программы, которая обеспечивала ученикам возможность выполнения разнообразных интеллектуальных операций и использование полученных знаний во время решения учебных задач.

В 1965 г. в Италии заговорили о модульном обучении, в Турине был создан Между-

народный учебный центр модульного обучения. На практике модульное обучение в Италии начали применять в 70-е годы XX века исключительно в высших учебных заведениях [12, с. 40].

С 1996 г. модульное обучение начинает использоваться в системе среднего общего образования. Следует сказать, что в средних школах Англии, Шотландии модульный подход зарекомендовал себя как результативная система обучения; достаточно сказать, что около 7% обучающихся по модульной системе могут продемонстрировать знания на уровне «А», «Б». В школах Шотландии уже несколько лет внедряется модульная система обучения, они стремятся весь цикл учебных предметов разбить на 2000 модулей трех типов: общие, специальные, интегративные.

В отечественной методике модульное обучение применяется с 80-х годов XX века. О модульном обучении заговорили в России благодаря трудам П.А. Юцавичене и его последователей К.Я. Вязиной, М.А. Чошанова, Е.В., Гареева В.М., Ермоленко В.А., Третьякова П.И. В это время были организованы различные исследования по разработке и внедрению данной системы обучения в образовательный процесс вузов [2, с. 6].

В этот же период были организованы первые попытки внедрения модульного обучения в Литве, а именно в институте повышения квалификации руководящих работников и специалистов народного хозяйства при Совете Министров Литовской ССР, кроме этого еще в Каунасском политехническом институте. Модульное обучение в Литве использовалось для подготовки руководителей низового и среднего уровня управлений. Данная система обучения получила первоначальное название системы рейтинговой интенсивной технологии модульного обучения [12, с. 61].

В качестве эксперимента модульное обучение стали использовать в Ивановском энергетическом университете.

Постепенно модульное обучение обрело самостоятельность, опираясь на ряд положений программированного и интегрированного обучения: из программированного обучения

модульное содержит в себе индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности, ответственность самостоятельности обучающихся на уроке [12, с. 90].

Блочное обучение зародилось как развитие идей программированного обучения, сущность программированного обучения заключалась в том, что процесс обучения выстраивался по заранее разработанной программе, в которой были предусмотрены действия как учителя, так и учащихся. Идеи программированного обучения были предложены в 50-е годы американским психологом Б. Скиннером с целью повышения эффективности процесса обучения [3, с. 170].

Блочное обучение зародилось в 60-е годы XX века, основателем блочного обучения является польский дидакт Ч. Куписевич. Идея блочного обучения состоит в такой организации учебного материала, которая обеспечивала бы баланс между четкими предписаниями программы и свободой действий ученика. Ч. Куписевич выделял пять блоков обучающей программы: информационный блок (информационный блок предусматривал лекционные занятия), тестово – информационный (проверка усвоенного материала), коррекционно-информационный (в случае неудовлетворительной оценки предусматривалось дополнительное обучение), проблемный блок (решение задач на основе ранее полученных знаний), блок проверки и коррекции (итоговая контрольная работа после изучения блока) [5, с. 24].

В России впервые в свою практику понятие блочного обучения ввел В.Ф. Шаталов в начале 70-х годов XX в. Эта система обучения стала популярна в России и с успехом использовалась не только в школе, но и в высших учебных заведениях. В.Ф. Шаталов предусматривал иную модель организации учебного процесса посредством блочного обучения. Ученый предлагал деление всего учебного материала на тематические блоки (темы): теоретический, практический и блок контроля знаний, теоретический блок предусматривал лекционные занятия, практический блок – это самостоятельная работа учащихся с различными источниками знаний под руководством учителя, блок контроля знаний предусматривал проверку усвоенного в форме коллоквиумов, тестовых заданий. При блочном обучении изучение материала осуществлялось логически завершенными блоками, весь учебный материал разбивался на тематические блоки, после изучения блока для контроля результатов обучения проводился зачет – итого-

вый контроль по блоку. Еще одна особенность блочной системы, по мнению В.Ф. Шаталова, заключается в том, что педагог по-новому подошел к подаче знаний. Педагог отказался от традиционного линейного обучения, когда темы строго идут одна за другой. Виктор Федорович «минимизировал» учебники, «выжал из них всю воду», оставил лишь существенное, происходил отбор материала, без которого невозможно осознанно усвоить главное [10, с. 45].

В.А. Ермоленко объединила блочное и модульное обучение в единую систему обучения в 1992 г. и предложила использовать новый термин, объединяющий ранее самостоятельные системы обучения. Исследователь осуществила структурирование содержания обучения по принципу «сверху» «вниз». Она разделила учебный материал на блоки, представляющие собой функционально завершенные структурные элементы, реализующие одну или несколько целей обучения. Освоение содержания блока в образовательном процессе осуществлялось поэтапно. Блоки были подразделены на логически завершенные части учебного материала, то есть модули, включающие учебный материал, соответствующие частным целям обучения, которыми последовательно овладевал обучающийся [7, с. 162].

Однако предложенная система обучения В.А. Ермоленко не нашла применения. На длительное время практика использования была прервана в связи с тем, что в 90-е годы эта система обучения не соответствовала целям российского образования.

Актуализация интереса к БМО произошла в связи с включением РФ в Болонскую систему образования, направленную на изменение парадигмы в обучении «от преподавания

к учению», от процесса учения к процессу консультирования. В начале XX века было опубликовано огромное количество трудов, посвященных БМО. О.А. Плотников изучил блочно-модульную структуру организации учебной деятельности. Исследуя данную систему обучения, О.А. Плотников пришел к выводу, что применение БМО повышает качество подготовки обучающихся. Эта система обучения способствует развитию самостоятельности у обучающихся [9, с. 289].

Н.В. Ковалева, взяв за основу работу В.А. Ермоленко, продолжила исследование блочно-модульного обучения. Исследователь разработала принципы реализации этой системы обучения в школе и применила ее на практике. Н.В. Ковалева разделила весь учебный материал по дисциплине на блоки, а блоки на модули [8, с. 38].

Блочно-модульное обучение легло в основу Федерального государственного образовательного стандарта. На сегодняшний день БМО применяется практически во всех образовательных организациях Российской Федерации. Уже с сентября 2009 г. модульное обучение активно используется в Санкт-Петербургском университете. Также к применению блочно-модульной структуры организации учебного процесса стремятся многие школы.

С 2003-2004 учебного года в Саратовском Государственном техническом университете

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баянова Л.А. Технология модульного обучения в школе // Педагогика: традиции и инновации. 2011. №4. С. 107-109.
2. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. М., 1997. 225 с.
3. Беспалко В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. М.: Высшая школа, 1970. 300 с.
4. Кубрушко П.Ф., Назаров Д.Е. Технология модульного обучения: Учебно-практическое пособие. М.: TACIS, 2001. С. 34-60
5. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986. 368 с.
6. Петренко А.С. Развитие блочно-модульной педагогической технологии в отечественной педагогике: 80-е годы XX – начало XXI в. дис. ... на соискание канд. пед. наук. 2008.
7. Ермоленко В.А., Даныкин С.Е. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее. М., 2009. 162 с.
8. Ковалева Н.В. Блочно-модульная структура на уроках русского языка // Вестник Тамбовского университета. 2009. №4. С. 38-56.
9. Плотников О.А. Блочно-модульная структура организации учебной деятельности // Вестник Башкирского университета. 2006. №3. С. 289-291.
10. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М.: Педагогика, 1979. 374 с.
11. Шорникова. О.Н. Модульное обучение как одно из составляющих современного образования // Вестник Башкирского университета. 2003. №8. С. 86-90.
12. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. 352 с.

на кафедре социальной антропологии и социальной работы начался эксперимент по внедрению блочно-модульного обучения.

Таким образом, блочная и модульная системы обучения зародились одновременно в 70-х годах XX века в Европе. Через некоторое

время они получили распространение в России и применялись не только в школе, но и в высших учебных заведениях. Термин блочно-модульное обучение впервые был введен в оборот в 90-е годы XX века. Однако тогда же незаслуженно эта система обучения была забыта. Интерес к блочно-модульной системе обучения усилился после болонского процесса в связи с изменением роли учителя в процессе обучения.

В начале XXI века интерес к блочно-модульной системе актуализировался и система начала активно внедряться в школьный образовательный процесс.

Способы организации исследовательской деятельности школьников на уроках истории

Гасанов Б.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, старший преподаватель **Клопихина В.С.**

Современное образование ставит своей целью формирование всесторонне развитой личности, способной самостоятельно добывать необходимую информацию. С этой целью широко вводится практика организации учебно-исследовательской деятельности. Обучение в школе по большей части подразумевает в себе освоение уже заранее известного людям знания, т.е. просто заучивание результатов исследования учёных-историков, теоретиков и т.д. Корень проблемы запоминания такого материала состоит в том, что оно уже подано в готовом виде, и процесс его получения никак не связан с личным исследовательским опытом учащегося, а значит, не имеет личной значимости для ученика.

Главной чертой содержания исторического образования в старшей школе является переход от преимущественного изучения фактов к их осмыслению и анализу. Посредством исследовательской работы учащихся этот переход приводит школьников к систематизации и углублению знаний, обогащает их социальный опыт и позволяет учащимся расширить свою базу знаний не количественно, а качественно.

Учебно-исследовательская работа старшеклассников направлена на решение задач профессиональной ориентации и организацию последующего профессионального образования учащихся. Тематика работ выбира-

ется исходя из личных склонностей и потребностей школьников. Акценты смещаются на проблемно-аналитическое изучение краеведческого материала, развитие абстрактно-логического и эмоционально-образного мышления, методологической, информационной и коммуникативной культуры, формирование личностных и исследовательских качеств, которые позволяют выпускникам продолжить образование в вузах [4].

Ориентиром для формирования умения поиска источников исторической информации служат знания:

- о местах, где можно получить информацию об исторической литературе и самих источниках (архивах, библиотеках, музеях, Интернет-сайтах и т.д.);
- о видах исторических источников;
- о правилах запроса текстовых источников;
- о правилах оформления библиографии текстовых источников, данных о вещественных и изобразительных источниках.

Эти сведения сообщаются в школе на вводных уроках в 5-6 классах. Можно отработать соответствующие умения на основе игровой технологии «Сортировка данных». Ученикам предлагается распределить источники (вещественные, первоисточники, литературу) туда, где они должны храниться (в музей, библиотеку, архив и т.д.). Можно предложить уче-

никам рассортировать в «Хранилище древностей» исторические тексты по папкам с названиями видов письменных источников (летописи, законы и т.д.).

При руководстве исследованиями учащихся 5-7 классов необходимо учитывать их возрастные познавательные возможности и то, что они только начинают осваивать информационные и мыслительные умения. Поэтому при определении исследовательских заданий необходимо точно представлять уровень готовности учеников к их самостоятельному выполнению, и каждый раз хорошо прорабатывать методическое сопровождение деятельности школьников.

Работы могут быть представлены в форме сообщений, письменно оформленной работы, исторического комментария, коллективно-проекта, в виде презентации.

К 8 классу у учеников уже следует формировать умение давать библиографическое описание исторического источника (письменная фиксация сведений об исторической литературе), необходимого ученикам как условие эффективного поиска исторической литературы, при выписке цитат из текстов, составлении комплектов, написании рефератов.

К старшим классам учеников следует приобщить к библиографическим указателям и сайтам, где можно получить сведения об исторических источниках, обеспечить освоение ими рациональных способов поиска исторического материала в библиотечных каталогах и Интернет-сайтах.

Постепенно нужно формировать умение создания аннотации источников, под которой подразумевается «краткая характеристика основного содержания источника» [1, с. 315]. Её составление возможно в основной школе. На уроке можно предложить выполнить письменную аннотацию научно-популярной статьи, а затем дать домашнее задание – написать аннотацию книги, прочитанной по внеклассному чтению. Это помогает ученикам выделять главное содержание текста, связно его воспроизводить, а также оценивать информационную значимость источника.

На практике обучения используются локальные технологии «Реклама» и «Антиреклама» книги, фильма, электронной игры и т.д. Ученики в убедительной для сверстников форме объясняют, почему стоит прочитать ту или иную книгу (посмотреть фильм) или, напротив, критически отнестись к тому или иному источнику (например, к компьютерной игре). Возможно использование других игровых техно-

логий [1, с. 314-316]. Также учителем может быть проведён конкурс на самую лучшую аннотацию прочитанной книги для повышения мотивации к внеклассному чтению.

Для успешного овладения учащимися навыками работы с историческими текстами, нужен определённый пошаговый план обучения школьников анализу исторических документов, соответствующий этапам и процедурам научного исторического исследования и согласованный с этапами школьного исторического образования, познавательными возможностями школьников и содержательным компонентом курса.

Но для реализации данной модели необходимо научить учеников извлекать необходимую информацию из исторического текста. Используемые с этой целью тексты должны с полной исторической достоверностью отражать прошлое, чтобы ученики не отвлекались на проблемы правильности изложения в них исторических сведений.

Этот этап «предполагает выписки основных понятий, определений, выводов, ответы на поставленные вопросы, требующие уточнения и пересказа текста; заполнение таблицы, схемы по образцу в ходе коллективного разбора документа, ориентированного на понимание текста; составление простого плана и т.д.» [3].

Здесь целесообразно сначала поработать с текстом на репродуктивном уровне, помогая учащимся осознать его смысл (через пересказ, например).

При работе с учебниками и адаптированными текстами эффективно использование игровых тренингов, в первую очередь – соревновательных [1, с. 321].

Реализация данной модели подразумевает изучение отдельных исторических явлений или событий через выполнение мини-исследований, проводимых на основе исторических документов, что превращает учебную деятельность школьников в учебное историческое познание, для которого свойственно активное применение учениками элементов и приёмов научного исторического исследования.

Это мини-исследование должно включать

в себя все этапы, проводимые в реальном исследовании учёного-историка:

1-й этап. Постановка цели учебного исследования. В работах С.А. Шапоринского показано, что наиболее существенным отличием учебного познания от научного познания как исследования является отсутствие важнейшего начального этапа – выделения познающим субъектом предмета познания из объекта [5, с. 27-28, 36]. Это положение не теряет своей актуальности. В учебном процессе предмет и объект исследования разъясняются учителем либо уже заданы содержанием обучения, будучи представленными в программах или учебниках.

Данный этап предполагает следующие действия ученика:

- а) ознакомление с темой и планом урока;
- б) формулировка учебной проблемы или конфликта, требующего разрешения;
- в) постановка цели и задач исследования;
- г) выдвижение гипотезы исследования;
- д) знакомство с предложенным учителем кругом исторических документов;
- е) понятие сущности заданий на анализ исторических документов, последовательности их выполнения в процессе работы с ними.

2-й этап. Операциональный, основной этап работы с историческими документами, в ходе которого учениками выполняются следующие действия:

I. Внешний анализ документа, т.е. выяснение сведений о создании данного источника: время, место, создания, автор документа, обстоятельства и цели его написания; определение типа и вида источника; определение ценности данного документа.

II. Внутренний анализ документа, т.е. чтение документа с целью извлечения нужной ин-

формации; составление глоссария; первичная систематизация полученных знаний; выделение явных и скрытых фактов; комментирование документа – определение места описываемых в документе фактов в исторической эпохе, его ценности как исторического источника и его достоверности; интерпретация описываемых исторических фактов – переосмысление содержания документа через призму выдвинутой гипотезы и задач исследования.

3-й этап. Рефлексивный. Данный этап включает в себя представление итогов исследования перед публикой в различных формах, о которых говорилось выше, либо участие в научно-исследовательской конференции.

Данные этапы работы с историческим документом взаимосвязаны, однако их усвоение в рамках школьной программы представляется сложным. Но Т.В. Габай в своём труде «Педагогическая психология» выделяет две стадии усвоения приёмов изучения документов для изучения истории. На первом, начальном этапе изучения исторической науки в школе главной задачей должно стать усвоение приёмов работы с документом. На втором, конечном этапе (10-11 классы) должно происходить совершенствование уже освоенных приёмов работы с историческим документом. С этой целью можно организовать специальные исторические кружки или клубы для расширения представлений о круге документов по истории, а также получения знаний о типах и видах исторических документов [2, с. 107].

Интерпретируя документ в рамках исследовательской проблемы, ученики решают задачу реконструкции и истолкования прошлого, при этом наблюдается связь с такими предметами, как русский язык и литература, так как учащиеся приводят образы изучаемой эпохи через тексты разных видов, жанров и т.д. Таким образом, поэтапное освоение учениками методов и приёмов работы с историческими документами помогает ученикам развить критическое и творческое мышление, включиться в познавательный процесс, сформировать собственную позицию и мнение на какой-либо вопрос прошлого и настоящего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика обучения истории / под ред. В.В. Барабанова. М.: Академия, 2014. 432 с.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: Академия, 2014. 240 с.
3. Методика работы с историческими источниками на уроках истории URL: <http://penz.edum.ru/istircieskie%20istochiki.htm> (дата обращения: 24.03.2017 г.)
4. Сумкина А.А. Организация научно-исследовательской деятельности по истории в школе. URL: <http://forum.schoolpress.ru/article/30/151> (дата обращения: 28.03.2017 г.)
5. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. М.: Педагогика, 1981. 208 с.

Национально-региональный компонент в условиях ФГОС: проблемы и решения

Дубинина Е.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Марченко Е.М.**

Процесс глобализации, все глубже проникающий в ткань нашего общества, уничтожает, видимо, безвозвратно этническое своеобразие, а вместе с ним традиционные ценности народов, населяющих Российскую Федерацию. Как известно, свято место пусто не бывает, и духовные потребности, свойственные даже представителям общества массового потребления, начинают удовлетворяться за счет новых агентов. К примеру, экстремистскими или фундаменталистскими группировками, заполонившими пространство интернета призывами к газавату и возвращению к истокам. Они провозглашают привлекательные для молодежи лозунги, производят реисламизацию среди этнических мусульман Северного Кавказа. В итоге мы видим представительниц северокавказских этносов, кутающихся в хиджаб или яростно преследующих суфийских шейхов молодых людей.

Все это говорит о нарушении гражданской, этнической идентичности, потере исторических корней. К сожалению, в борьбе с этой проблемой школа является слабым подспорьем. Перед Российской Федерацией стоит серьезная проблема строительства гражданского общества, базирующегося на всеобщих культурных ценностях и нормах, которая не идет вразрез с разнообразием культур.

В своей программной статье «Россия – национальный вопрос» В.В. Путин подчеркнул необходимость создания такой стратегии национальной политики, которая строилась бы на основе патриотизма в широком понимании. «Любой человек ... должен, прежде всего, быть гражданином России и гордиться этим» [4].

При такой расстановке приоритетов проблема соотношения образовательных запросов центров и национальных периферий остается вопросом сложным и деликатным. Определенный опыт, появившийся на первых порах строительства новой российской государствен-

ной образовательной политики, выстроенный на базе принципа федерализма себя не оправдал. Прописанный в образовательных стандартах первого поколения национально-региональный компонент, внедряемый в школах, не принес мира и успокоения в многонациональные регионы. Плюрализм мнений, оценок, учебников, создавал противоречия между сведениями, сообщаемыми в федеральных и региональных курсах истории. В итоге создавалась база для провокаций, шло нарастание националистских настроений, направленных подчас не столько против центральной власти и русских, как её главного олицетворения, сколько против соседних нерусских народов.

Кроме того, отсутствие единства ожиданий и требований создавало объективные трудности при сдаче ЕГЭ, крен в области региональной истории, принятие трактовок значимых исторических событий с позиций национальных школ, приводил к сложностям на пути к высшему образованию. Россия – многонациональное государство, что невозможно не учитывать при построении российского социально-гуманитарного образования, однако пока что однозначного и взвешенного ответа на вызов времени не получено.

Есть глубокие противоречия между базовыми документами, регулирующими образовательный процесс, и нынешними реалиями. В редакции закона РФ «Об образовании», вступившей в силу 1 января 2017 г., нет понятий «национально-региональный» и «этнокультурный» компоненты содержания образования [6]. В ФГОСе основного общего образования прописано существование особых этнорегиональных запросов, но отсутствует четкий механизм их реализации. Во втором разделе, содержащем требования к результатам освоения программы образования, в восьмом пункте подчеркивается, что среди личностных ре-

зультатов ведущую позицию занимает формирование гражданской идентичности, совмещающей как знание собственной этнической принадлежности с принятием и осознанием общенациональных этических и гуманистических ценностей, норм. Именно на этой синкретичной основе предполагается возвращение подлинного патриотизма. [5, с. 5].

В итоге перед педагогическим сообществом стоит сложная задача обновления содержания регионального компонента исторического образования в условиях современных вызовов, внедрения ФГОС второго поколения. Не решило проблему и издание учебно-методического комплекса по Отечественной истории, включающего историко-культурный стандарт (ИКС). В нем дан перечень необходимых для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий, а также ведущие способы преподавания отечественной истории в современной школе.

Третьим пунктом в разделе «Концептуальные основы историко-культурного стандарта» является «Этнокультурный компонент: история страны через историю регионов». Согласно ему определяющим моментом становления толерантной и патриотичной личности является преподавание региональной истории. В документе отмечается, что для различных регионов РФ следует отобрать определенное количество «сквозных» исторических сюжетов, которые основывались бы на балансе историй отдельных людей, общества и государства, на балансе локальной, национальной и мировой историй [2]. При этом поясняется, что «вопросы учебно-методического обеспечения преподавания региональной истории является самостоятельной проблемой, требующей отдельного внимания».

Что же в итоге получили учителя? Не так уж и много: были определены принципиальные подходы. Согласно концепции инновационной модели преподавания истории российских регионов в контексте истории России, ее необходимо осуществлять по принципу культурно-пространственной спирали, двигаясь от близкого и понятного регионального материала, выходя на общероссийский и всемирный уровень рассмотрения исторических процессов [3].

Реализовать в полной мере выработанную концепцию удалось лишь в нескольких, относительно спокойных регионах, чья история радикальным образом не отличается от центра. Выпущены были учебные пособия только для отдельных регионов нашей страны (Липецкая область, к примеру). Другие субъекты РФ (Вологодская, Волгоградская, Саратовская), лишенные учебных пособий, разработали свои региональные историко-культурные стандарты и модели школьного историко-краеведческого образования.

Вопрос о национально-региональном компоненте Ставропольского края все еще остается нерешенным. Нет ни новых учебников, соответствующих ФГОС, ни Модели преподавания регионального компонента в школе. К тому же имеющиеся учебники по истории Ставрополя Невской В.П. и Кругова А.И. устарели, они не только не соответствуют новейшим достижениям в области региональной истории, но и в области дидактики. Между тем исследовательские проекты на тему региональной истории являются обязательной частью дидактического аппарата новых учебников истории, выстроенных на основе историко-культурного стандарта.

В этом случае заметно противоречие, решить которое могут помочь цифровые образовательные ресурсы (ЦОРы) – то есть оцифрованные фото, видеофрагменты и видеорекорды, звукозаписи, аудиокниги, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, графические и картографические материалы, различные символичные объекты и деловая графика, текстовые бумаги и другие учебные материалы, используемые для организации учебного процесса [1].

Что касается ЦОР по истории Ставрополья, то их не существует в едином информационном образовательном пространстве. В сети Интернет находится разнообразие текстовой (книги, краткие экскурсии), изобразительной (фотографии, картины) и динамичной информации (видеоматериалы) об основных и самых интересных периодах в истории Ставропольского края. Но чтобы найти многие из них, нужно либо знать, что конкретно искать и где, либо потратить на поиски огромное количество времени. Следовательно, для удобного доступа к этой информации нужен единый сайт, которого, к сожалению, на данный момент нет. Исследуя эту проблему, мы предлагаем несколько электронных ресурсов с информацией по Ставро-

польскому краю, которую можно выделить и соединить.

На сайте Ставропольской краевой универсальной научной библиотеки им. М.Ю. Лермонтова в разделе краеведения можно найти много интересных оцифрованных книг о нашем регионе, например, «Ставропольский хронограф», выпускаемый самой библиотекой ежегодно с 2002 года, который состоит из научных исследований, очерков, воспоминаний, посвященных памятным датам в истории края. В подготовке сборника участвовали ученые-краеведы, библиографы-краеведы, работники музеев и архивов, преподаватели вузов. «Ставропольская книга», выпускаемая также самой библиотекой с 2011 года, содержит различные издания, связанные с жителями и историей Ставропольского края, вышедшие на территории края в прошлом и нынешнем годах.

Электронная библиотека «Память Ставрополя» содержит полнотекстовые копии ценных и редких краеведческих изданий из фонда Ставропольской краевой библиотеки им. М.Ю. Лермонтова. Среди них – труды краеведов И. В. Бентковского, Г.Н. Прозрителева, А.С. Собириевского, А.И. Твалчрелидзе, «Памятные книжки Ставропольской губернии», «Адрес-календари», различные издания губернского статистического комитета, «Труды Ставропольской ученой архивной комиссии». Основу электронной библиотеки составили две тематические коллекции – «Кавказоведение» и «Ставропольское краеведение».

В отдельную коллекцию «Время не властно над именем» выделены персональные подразделы, касающиеся жизни и деятельности писателей, публицистов, краеведов, тесными узами связанных с г. Ставрополем.

Оцифрованные тексты представленных изданий могут быть использованы в качестве цифровых образовательных ресурсов и помочь в научной, творческой самостоятельной работе обучающихся.

На сайте газеты «Ставропольская правда» проект «Губерния» посвящен истории Ставропольского края. Основу проекта составляют публикации различных газет. Он насчитывает шесть разделов. Раздел «Наш край» представляет историю Ставропольского края (города и села, события, юбилеи и памятные даты). Раздел «Старый город». «История в лицах» – проект, который повествует об именах хорошо знакомых любителям ставропольской старины, именам забытых и открываемых вновь. «Победа 1941-1945» – включает воспоминания ветеранов, материалы журналистов, архивные фо-



тоснимки, которые рассказывают о фронтовых днях и возрождении края после войны.

В проекте «Вернисаж» представлены картины художника Грибачева Владимира Яковлевича. Работы художника-графика воссоздают атмосферу города более чем столетней давности. Грибачев совместно с историком А.Круговым и краеведом Г.Беликовым пошагово восстанавливали виды Ставрополя конца XIX-начала XX века.

В дополнение к картинам можно предложить старые фотографии не только краевого центра, но и других городов региона, датированные концом XIX – XX вв., представленные на сайте «ЭтоРетро.ру», создателями которого является команда единомышленников.

ГТРК «Ставрополье» периодически выпускает сюжеты, посвященные истории города и края. Например, программа «Исторические сокровища Ставрополья» состоит из пяти фильмов совместного проекта ГТРК «Ставрополье» и Русского географического общества «Неизвестные исторические сокровища народов России в Ставропольском крае». Или проект «Мой город», посвященный дню рождения краевого столицы, состоящий из девяти зарисовок на разнообразную тематику.

Все эти электронные ресурсы помогут как учителям, так и обучающимся в подготовке к урокам, особенно, если они будут находиться в едином информационном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горохова Л.И. Применение цифровых образовательных ресурсов на уроках математики. [Электронный ресурс: <http://festival.1september.ru/articles/411543/>].
2. Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории [Электронный ресурс: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf>].
3. Письмо Минобрнауки РФ от 25 декабря 2013 года № МОН-П-5255 «О ходе выполнения поручения Президента Российской Федерации» [Электронный ресурс: <http://docs.cntd.ru/document/499078095>].
4. Путин В.В. Россия: национальный вопрос [Электронный ресурс: <http://www.putin-itogi.ru/2012/01/23/statya-v-putina-rossiya-natsionalny-vopros/>].
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>].

Проблема когнитивной визуализации на уроках истории

Ельникова О.Н.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Марченко Е.М.**

Изучение и применение принципа наглядности становится важнейшим ресурсом в современной педагогической теории и педагогическом процессе в целом за счет «совершенствования», практики традиционного педагогического инструментария, расширения границ, применения давно и хорошо известных методов, принципов, средств, используемых в учебном процессе.

Эти инновационные процессы порождают современные технические возможности, интерактивностью в обучении, но прежде всего новым стилем клипового мышления молодого поколения, которое активно использует электронные ресурсы. Ему присущ не только быстрый и успешный поиск нужной информации, но и ее многовариантность, полифоничность восприятия.

Современные молодые люди привыкли мыслить образами, гиперссылками и др. Визуальный контент в 40 раз быстрее распространяется в социальных сетях, на 94 % увеличивается число просмотров содержания с доминирующей визуальной составляющей. Создается определенная цепочка: человек мыслит образами – образы имеют визуальную форму – информация, представленная визуально, воспринимается быстрее и эффективнее, а также вызывает повышенное внимание и быстрое запоминание. Поэтому современному учителю чем противостоять этому, лучше научиться использовать это себе во благо и вовлекать активно обучающихся в мыслительную деятельность с помощью современных средств обучения с использованием информационных технологий, что позволит нам перейти от пассивного восприятия учебного материала к активному. Все это требует от учителя поиска новых форм, средств и методов обучения, одним из таких методов и является метод визуализации.

Сейчас «визуализация» очень востребована, так как она может отражать весь спектр перевода информации в удобную для зрительного восприятия (и всех других чувств) форму.

Быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий, а также их проникновение во все сферы жизни вызвало новые когнитивные предпочтения у обучающихся, предполагающие стремительное внедрение наглядных средств обучения и переход от репродукции к креативности и творчеству.

Ярким примером использования визуализации в отечественной методике считают опорные схемы-сигналы В. Шаталова. Современные ученые-лингводидакты активно обращаются к изучению визуализации с появлением технологии интеллект-карт. Суть технологии не противоречит принципам наглядности, но и не раскрывает ее содержания, потому что заключается в более детальной обработке информации и активизации всех видов мышления, направленной на другой вид когнитивной деятельности. Другими словами, когнитивная визуализация – явление более сложное, так как представляет собой не просто обращение к иллюстрации предмета обучения, а дальнейшее его преобразование и переосмысление. Проанализированные данные говорят о неоднозначном толковании когнитивной визуализации. Например, О.А. Кондратенко под когнитивно-визуальной технологией понимает «систему действий логически выстроенных и последовательных, направленных на визуальное преобразование учебного материала, целью которых выступает повышение эффективности работы с учебным процессом» [3, с. 86]. В свою очередь О.О. Князева утверждает, что когнитивно-визуальный подход «позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствует развитию у них визуального мышления» [4, с. 10]. Сущность когни-



тивной визуализации состоит в сдвиге акцента с иллюстративной функции в обучении на развитие критического мышления и познавательных способностей. Над вопросами осмысления визуализации на протяжении последних десятилетий задумываются различные ученые, как отечественные, так и зарубежные, в их трудах мы можем наблюдать следующие аспекты:

- теоретическое основание визуализации и применение технологии визуализации в науке (Дж. К. Гилберт) [1];
- психологические особенности технологии визуализации и ее влияние на мышление человека (Т. Бьюзен) [2];
- эффективность технологии когнитивной визуализации в дистанционном обучении (О.А. Кондратенко).
- психолого-педагогический и дидактический аспекты реализации когнитивно-визуального подхода при обучении геометрии, математике, информатике и другим дисциплинам (Ю.В. Балашов, В.А. Далингер, Е.Н. Ерилова, О.О. Князева).

Это говорит нам о разработанности вопроса использования когнитивной визуализации в точных науках, что является логичным, так как без цифр, знаков, геометрических символов невозможно обучение в данной области знаний, к сожалению, на современном этапе область гуманитарных дисциплин относительно применения когнитивной визуализации остается малоизученной.

Когнитивная визуализация порождает мыслеобразы, позволяет перейти на продуктивный тип мышления и имеет широкий дидактический потенциал.

Когнитивная визуализация повышает активность учащихся на уроке. Нужно учитывать, что объем учебного материала, например, по истории и время занятия, которое дается на его усвоение, являются не всегда одинаковыми, с помощью когнитивной визуализации мы можем представить различный материал в визуальной форме, что поможет нам сэкономить время на уроке. Она так же позволит активизировать и личность обучающегося, и его учебную деятельность.

Для того чтобы активизировать учебную деятельность с помощью визуальных средств, нам необходимо либо использовать уже созданные средства с обозначенными функциями и свойствами, либо же придать методам и средствам визуализации регулятивную функцию, т.е. инициировать учебные действия,

программировать, поддерживать рефлексивные процессы, самостоятельные учебно-познавательные действия. Если не будет регулятивной функции, то визуализации будет играть всего лишь роль дополняющей иллюстративной наглядности. Если удастся реализовать весь потенциал когнитивной визуализации, то он будет отличаться от принципа наглядности, разработанного Я.А. Коменским и возрастет до уровня нового дидактического понятия с большой категориальной концептуальной нагрузкой, которое объединяется в когнитологию, психодидактику инструментальную дидактику, т.е. во все те научные направления, которые опираются на субъектно-деятельностный подход.

Другое определение визуализации раскрывается в известных педагогических учениях (теории схем – Р.С. Андерсон, Ф. Бартлетт; теории фреймов – Ч. Фолкер, М. Минский и др.), в которых это явление объясняется, как вынесение в процессе познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний план мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции. В этом определении приклепают к себе внимание два момента: первый – о вынесении мыслеобразов из внутреннего плана во внешний; второй – о стихийном определении формы мыслеобразов. Данная дефиниция позволяет нам говорить о различии понятий «визуальный», «визуальные средства» от понятий «наглядный», «наглядные средства». В педагогическом значении понятие «наглядный» всегда предполагает представление готового образа, заданного снаружи, а не рождаемого и выносимого из внутреннего плана деятельности человека. [5, с. 24]

На практике используется очень много методов визуального структурирования – от традиционных диаграмм и графиков до лучевых схем-пауков (spiders) и каузальных цепей (causalchains), «стратегических» карт (roadmaps).

В образовательном процессе, в частности в школе, активно используют представление информации в виде инфографики. Это древнейший способ представления информации в

виде инфограммы. Инфограммы – это нарисованные истории, зашифрованные в виде графиков, диаграмм, картин, схем, которые должны быть всем понятны. Они предназначены для того, чтобы избежать больших и не всегда понятных числовых показателей, которые можно представить в виде диаграммы для облегчения нашего понимания.

Также с помощью визуализации мы можем представить текстовую информацию. Существует два направления визуализации текста. Первое – это представление текста в виде изображения. Второе направление подразумевает изображение либо структур текста, либо его элементов, которые извлечены из текста для образовательных или аналитических нужд. Здесь мы можем выделить подход под названием облако тегов (tagcloud). Оно представляет собой теги – это множество главных слов или словосочетаний, извлеченных из тек-

ста, изображенных на какой-то плоскости. Размер каждого тега зависит от того, какое количество информации вы хотите на него поместить. Облако тегов может иметь любую форму: облака, звездочки, ромба, квадрата и так далее. Чаще всего на облаке тегов цветом отмечают какие-нибудь важные характеристики, важные слова или словосочетания, а также даты и числовые показатели.

Примером визуализации может быть использование учебного видео на уроке по личности с полной информацией о ней, или презентации на уроке, которая также является средством визуализации. Кроме того составление интеллект – карт, построение графиков, диаграмм, заполнение таблиц, изучение графических изображений (фотографий, схем, графиков) является визуализацией.

Эффективность метода обеспечивается соблюдением некоторых правил. Не нужно использовать на одном уроке слишком много способов визуализации, так как сложные способы представления информации отвлекают учеников от изучаемого материала. Также чрезмерное и неоправданное использование компьютерной техники негативно отражается на здоровье всех участников образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gilbert K.J. Visualization in science education. Springer Science & Business Media, 2006.346 p.
2. Бьюзен Т. Супермышление. ООО «Попурри», 2013. 458 с.
3. Кондратенко О. А. Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов // Теория и практика общественного развития. 2013. №6. С. 84–88.
4. Князева О. О. Реализация когнитивно-визуального подхода в обучении старшеклассников началам математического анализа: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2003. 204 с.
5. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // Педагогика и психология ББК 74.2-223. 27 с.
6. Сырина. Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2016. 7 (172) УДК 37.022 с. 81-85.

Формирование личностных результатов обучения в процессе изучения литературы

Лемешова Я.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент **Трембикова А.А.**

На сегодняшний день результатом образования является не просто получение знаний, а познавательное и личностное развитие обучающихся. Новый ФГОС для младшей и средней школы создается на основе ситемно-деятельностного метода, который позволяет в образовательном процессе делать упор на индивиду-

альные психологические и физиологические особенности обучающихся. Согласно ФГОС, помимо результатов обучения, которые являются основными показателями знаний, необходимых для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности, необходимо учитывать и личностные результаты обучения, которые теперь

должны обязательно формироваться в рамках образовательного процесса [1, с. 6].

Обозначенные в Стандарте личностные результаты можно определить как психическое развитие личности в образовательном процессе. Существует несколько этапов формирования психики человека, это означает, что современный образовательный процесс должен проходить с учетом особенностей психического развития школьников определенного возраста. И по окончании обучения в школе важнейшими личностным результатом является самоопределение причем, не только профессиональное, но и личностное, а также способность и стремление к самообразованию.

Отметим, что личностные результаты, предметные и метапредметные результаты обучения не могут быть отделены друг от друга и представляют собой триединую задачу современного образования [2, с. 3].

Личностные результаты должны соответствовать таким требованиям:

- 1) стимулировать обучающихся к саморазвитию
- 2) сформировать мотивацию учеников к обучению;
- 3) показать ценностно-смысловую установку, которая отражает личностные и гражданские позиции в деятельности,
- 4) способность самостоятельно достигать намеченных целей.

В соответствии со Стандартом Личностные результаты должны отражать:

- 1) воспитание российской гражданской идентичности: патриотизм, уважение к Отечеству, а также знание истории; осознание этнической принадлежности, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества, воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;
- 2) формирование ответственного отношения к обучению, которое заключается в стремлении учеников развиваться самостоятельно и индивидуально, основываясь на своих профессиональных предпочтениях; помимо ответственного отношения к обучению в процессе обучения у обучающихся должно формироваться уважительное отношение к труду, развитие опыта участия в социально значимом труде;
- 3) формирование мировоззрения, которое соответствует современному периоду развития человечества во всех сферах его жизнедеятельности, ориентированного на



культурное, социальное многообразие мира;

- 4) формирование уважения по отношению к другим людям, вне зависимости от их взглядов, национальности и религии, а также уважение к культуре своего и других народов, проживающих в России;
- 5) освоение социальных норм, правил поведения в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества, все это называется – социальной адаптацией, достигаемой за счет активной жизненной позиции: участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций;
- 6) формирование морально-нравственного мировоззрения, а также развитие самодисциплины и нравственной оценки своих поступков;
- 7) формирование способности к общению не только со сверстниками, но и навыков общения с детьми и взрослыми во всех сферах жизнедеятельности человека;
- 8) формирование знаний, навыков о поведении в чрезвычайных ситуациях, а также изучение правил поведения на дороге и пропаганда здорового образа жизни;
- 9) формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления (не указаны меры, которые могут этому способствовать, поскольку сегодня в России проблемам экологии уделяется ничтожное внимание);
- 10) осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи.

По нашему мнению, в обществе произошли изменения в представлении о целях образования, но способы реализации остались прежними – неэффективными. Как и раньше главной целью обучения в школе является формирование способности к учению. Школа по новому Стандарту обязана не только давать детям знания, но и мотивировать их на саморазвитие, с помощью использования специальных

методов обучения. Задача школьного образования заключается не просто в мотивировании деятельности к саморазвитию, необходимо задавать направление такого развития, опираясь на социально востребованные задачи, направленные на усвоение специальных знаний учеником самостоятельно в рамках какой-либо профессиональной деятельности. Практикоориентированный метод обучения, на наш взгляд, уже давно необходимо использовать в образовательной системе, как основной, поскольку, как показывает сегодня общий уровень профессионализма в стране, теоретические знания играют важную роль в обучении, но являются недостаточными [3, с. 115].

Личностные УУД делят на 3 блока:

- 1) самоопределение;
- 2) смыслообразование;
- 3) нравственно-этического оценивания.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Одной из составляющих компетентности личности является развитие самооценки, которая необходима как базовый компонент. Однако самоопределение, по новым требованиям ФГОС, требует определения личности только в рамках общества, как его части. Именно изучение литературы подводит учеников к важности самоопределения личности, поскольку такая проблема ставится во многих произведениях как основная.

Становление этнической идентичности происходит через анализ народных сказок, былин, народного фольклора, посредством краеведения. Однако, на наш взгляд, это не должно являться основной целью обучения, поскольку осознание принадлежности к отдельной этнической группе важно только для некоторых народов РФ. Гражданскую идентичность формирует изучение материала об истории России, российской символики [4, с. 130].

СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ

Второй блок связан со смыслами учебной деятельности. Сегодня проблема низкой активности учеников в учебной деятельности является одной из актуальных. На наш взгляд, это связано с многими факторами развития

индивида, на которые школа оказать положительное воздействие не сможет. Однако, вектор обучения необходимо смещать все более из русла изучения теоретических знаний к их практическому применению. Не только студенты, на наш взгляд, должны проходить практику, но и школьникам необходимо предоставлять возможность проходить стажировки по какой-либо профессии, пусть только в качестве наблюдения за деятельностью взрослого, но это будет влиять на профориентацию ребенка и сможет послужить дополнительной мотивацией. Однако, такие методы Стандартом не предусмотрены. Сегодня задача школы в рамках смыслообразования – формирование умения ставить учебные цели и определять мотивы для их достижения. Однако, это больше связано с низким уровнем жизни в России и сложной современной картиной на рынке труда. Но все же литература в раннем возрасте может заложить мотивацию к обучению. Например, работая над стихотворением А. Барто «Я выросла», можно активно формировать школьную мотивацию [5, с. 50].

Беседы о школе, успехи в учебе или внеклассных мероприятиях, широкое применение ИКТ, – всё это способствует формированию личностной мотивации.

Нравственно – эстетическое оценивание

Данный блок посвящен нравственному развитию личности. Моральные нормы и ориентиры максимально полно и точно характеризуют личность человека. В связи с этим обучение моральным нормам в рамках образовательного школьного процесса является неотъемлемой частью обучения на каждом возрастном периоде. Безусловно, на морально-нравственное мировоззрение школьников влияние оказывает разнообразное количество факторов внешней среды помимо школы. Однако, именно в образовательном процессе на всем отрезке обучения в школьников закладываются фундаментальные ценности и правильное осознание моральных норм, которые присущи современному обществу [6, с. 15].

На наш взгляд, литература является уникальным средством познания окружающей действительности, в ней раскрываются проблемы межличностных отношений во всех аспектах их проявления, представляются и описываются актуальные проблемы человечества, которые существовали на протяжении всей истории его развития. И главное, по нашему мнению, то, что литература учит сопереживать другим, понимать, что чувствуют другие, что значительно повышает уровень ком-

муникабельности и развивает нравственное в человеке.

Одним из важнейших достоинств отечественной литературы является ее реализм, стремящийся к идеальным образам, а не выдаваемый за такие. В русской литературе всегда центральными вопросами являлись темы добра, долга, чести и справедливости. Именно поэтому изучение литературы является одним из важнейших инструментов развития нравственно-моральных качеств личности, которые теперь являются необходимыми компетенциями для школьников в ФГОС [7, с. 10].

Таким образом, можно сформировать вывод о том, что литература является универсальным средством для формирования личностных результатов обучения, указанных в



ФГОС, особенно в средней школе, когда индивид переживает важнейшие периоды формирования личности и социальной адаптации. Литература является универсальной, поскольку проблематика произведений, изучаемых школьникам в рамках образовательной программы, затрагивает проблематику, которая способна подвести школьников к их осознанию и анализу в рамках собственной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева Н. Личностный подход в обучении Н. Афанасьева. М., 2001. С. 6–10.
2. Берестовицкая С. Личностно ориентированный урок литературы / С. Берестовицкая // Литература. 2005. №17. С. 3–6.
3. Горелик И.Ф. Педагогический анализ личностно ориентированного урока / И.Ф. Горелик, Е.Н. Степанов // Завуч. 2001. №3. С. 115–117.
4. Горелик И.Ф. Характерные черты личностно ориентированного урока / И.Ф. Горелик, Е.Н. Степанов // Завуч. 2000. №6. С. 130–131.
5. Дорохина Г.В. Личностно ориентированная ситуация на уроке литературы в 9-м классе по теме «А была ли отповедь, или несколько слов в защиту Евгения Онегина» / Г.В. Дорохина // Завуч. 2006. №2. С. 44–55.
6. Лукьянова М.И. Методика анализа личностно ориентированного урока по предметам основной школы / М.И. Лукьянова, Н.А. Разина, Т.Н. Абдуллина // Завуч. 2006. №2. С. 13–22.
7. Лукьянова М.И. Теоретико-методологические основы организации личностно ориентированного урока / М.И. Лукьянова // Завуч. 2006. №2. С. 512.

Учебные картины на уроке в дореволюционном школьном историческом образовании

Сапронова Е.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: старший преподаватель кафедры истории и права **Марченко Е.М.**

В современном мире государство при помощи нормативно правовых документов четко ставит перед учителем задачи, определяет то, какие качества он должен воспитать, чему должен научить и что должен заложить в светлую голову своего еще неопытного ученика. В итоге педагог должен выпустить из стен своего класса коммуникабельного, умеющего мыслить человека, который будет в дальнейшем конкурентоспособен в стремительно развивающемся информационном обществе.

Какими же методами и средствами современный учитель может добиться этого? Одним из средств достижения этих целей необходимо признать изобразительную наглядность, дидактический потенциал которой высоко оценивали маститые педагоги. К.Д. Ушинский го-

ворил о том, что восприятие материала на слух – дело трудное, требующее от учащихся сосредоточенного внимания и волевых усилий. При неумелом ведении урока учащиеся могут лишь внешне «присутствовать на занятиях», а внутренне могут думать о своем, не обращая внимания на происходящее [6. с. 62].

При этом чрезмерное количество наглядности на уроке, неумелое применение её значительно снижают возможности продуктивного использования в учебном процессе. Казалось бы, широкое распространение в школах мультимедийных технологий должно снять с повестки дня вопросы организации работы с иллюстративным материалом на уроках истории. Однако практика свидетельствует, что эта проблема требует настоящего вни-

мания, поскольку широкая доступность часто приводит к тому, что наглядность педагогами используется только в качестве иллюстрации. Без проектора и ноутбука молодые учителя вообще не видят возможности организации подобного рода работы, сильно недооценивая тот потенциал, который содержит в себе учебная картина, размещенная на страницах учебника. В связи с этим представляется очень актуальным обращение к опыту дореволюционной педагогической практики, которая может помочь по-новому взглянуть на возможности применения учебных картин на уроках истории, глубже понять и полнее использовать их дидактический потенциал.

Самым ярким образцом дореволюционной практики работы с иллюстрациями в школьном курсе истории явилось издание Кнеббеля «Картины по русской истории», выпущенное в 1908–1913 годах. Отобранные картины иллюстрировали четыре крупных периода Отечественной истории: Киевская Русь, Суздальская Русь, Московская Русь, и Русь Всероссийская. Тематика данных картин была весьма разнообразна: от занятий и быта восточных славян до защиты Севастополя и бала в Петербургском дворянском собрании.

Для создания незабываемого художественного образа привлекались лучшие мастера Москвы и Петербурга, такие как: А.Н. Бенуа, И.Я. Билибин, Васнецов, братья Васнецовы, В.М. Добужинский, С.В. Иванов, Д.Н. Кардовский, Б.М. Кустодиев, Е.Е. Лансере, В.А. Серов, В.Я. Чемберс.

Успех издания обеспечивался, во-первых, сочетанием лучшего из отечественного и зарубежного, прежде всего, немецкого педагогического опыта. Именно в Германии у замечательного отечественного издателя И.Н. Кнеббеля родилась идея публиковать картины, иллюстрирующие наиболее интересные сюжеты Российской истории. Вдохновила его серия картин историко-культурной тематики для школы, созданная под руководством А. Лемана, и изданная в Лейпциге в 1902 году.

Достойные предшественники нашлись и на российской почве, где осуществлялись публикации изданий под редакцией С.П. Морав-

ского и С.А. Князькова. Однако, по мнению И.Н. Кнеббеля, их общим существенным недостатком была узость тематики и плохое качество полиграфии, мешавшее организации продуктивной работы в классе. Для того чтобы весь положительный опыт предшественников мог быть привлечен в новом издании, в качестве автора текста и редактора был приглашен С.А. Князьков, уже участвовавший в подобных публикациях.

Кроме того, знакомство с художественной элитой, богемой, позволило И.Н. Кнеббелю привлечь к сотрудничеству живописцев, работавших в рамках исторического жанра, который буйным цветом расцветал на отечественной художественной почве именно в этот период. Мастера в нем работавшие имели соответствующую подготовку, как в плане художественного мастерства, так и в области исторического знания.

Ярким талантом, работавшим над серией «Картины по русской истории», был И.Я. Билибин, самолюбивый художник, гравёр, создатель особого «большого русского стиля», вдохнувшего новую жизнь в книжную иллюстрацию и миниатюру. В период профессионального становления он много времени посвящал этнографическим экспедициям, что в значительной степени определило его как мастера. Огромный материал им был собран в северных губерниях для этнографического отдела музея Александра III. Именно благодаря этой кропотливой и по-настоящему научной работе в его книжных иллюстрациях, гравюрах и панно присутствует подлинный народный колорит, глубокое знание костюмов, деталей быта.

Прибывшие из Вятки, укорененные в народной культуре братья Виктор и Аполлинарий Васнецовы оставили в российском изобразительном искусстве неизгладимый след. Заинтересовавшись историей, зачарованные Москвой и допетровской Русью, они знакомились с подлинными архивными документами, наблюдали археологические раскопки, глубоко познавали материальную культуру народа по музейным коллекциям, костюмам, утвари, по восстанавливаемым росписям древних монастырей.

Широким привлечением этнографических, фольклорных, письменных источников, кропотливой реконструкцией деталей быта, костюмов ушедших эпох отличалось творчество М.В. Добужинского. А.Н. Бенуа, один из ярчайших представителей российской живописи периода «Серебряного века», идеолог и создатель объединения «Мир искусства», также при

работе над своими полотнами обращался к архивным материалам, изучая архитектуру, моду, обычаи соответствующей эпохи.

Глубокое проникновение, интуитивное понимание отдаленных пластов отечественной истории были характерны для С.В. Иванова. Заслужив славу драматического мастера, летописца пореформенного российского крестьянства, он приступил к историческому жанру с новых, собственных позиций. По заказу И.Н. Кнеббеля им было выполнено 17 картин, каждая из которых наполнена особым колоритом, композиционно решена так, словно перед глазами наблюдателя остановился кадр захватывающего исторического фильма со сложным, напряженным сюжетом.

Аналогичный подход, связанный со скрупулезной работой с историческими источниками, вниманием к деталям, был характерен и для других авторов серии. Д.Н. Кардовский, по свидетельству современников, изучал историю, детали обстановки, костюмов. Б.М. Кустодиев широко привлекал фольклорные и этнографические источники; Е.Е. Лансере обращался к разнообразным историческим источникам; В.А. Серов использовал архивы, посещал лекции В.О. Ключевского, перерисовывал предметы одежды Петра I; В.Я. Чамберс в своих работах опирался на надежную источниковую базу.

Стоит подчеркнуть, что на этот же период падает расцвет академической отечественной исторической науки, лекции С.М. Соловьева, В.О. Ключевского, С.Ф. Платонова собирали полные залы. Введение новых источников в научный оборот сформировало новое лицо исторической науки, которая была широко популярна. Опора на новейшие достижения академической истории позволили создать шедевры, которые пользуются большой популярностью в учебном процессе уже второй век подряд, поскольку в них сочеталась высокая информативность и подлинная художественность. Если к этому добавить добротные пояснительные тексты С.А. Князькова, отличную полиграфию и удобный формат издания (66х88 см), позволявший организовывать работу школьников в классе, то становится понятен секрет неизменного успеха этого наглядного пособия. Оно пережило ряд переизданий как в идеологически чуждые советские годы, так и в постсоветский период.

Отдельные картины из собрания систематически воспроизводились на страницах учебников по Отечественной истории. Не стали исключением и новые книги, вышедшие в 2016

году и написанные в соответствии с ключевым документом, регулирующим содержание и форму школьного исторического образования – историко-культурным стандартом. В современных учебниках размещены очень многие работы из данного набора.

Во-первых, они очень красочны, информативны и выразительны (например С.В. Иванов «На сторожевой границе Московского государства», С.В. Иванов «В приказе московских времен», С. В. Иванов «В смутное время», С.В. Иванов «Земский собор».)

Поскольку картины создавались как учебные, они очень удобны для использования в учебном процессе. Продуктивно применять к ним следующие приемы: поиск исторических ошибок, сделанных самим художником, «оживление», сравнительный анализ картин изучаемого периода. Даже несмотря на наличие некоторых ошибок (например, в трактовке раннего быта славян и пр.), они остаются весьма актуальными, что доказывает анализ новых учебников и частота размещения в них картин из издания И.Н. Кнеббеля.

Дополнить названные выше традиционные приемы организации работы с учебными картинами на уроках можно, к примеру, используя метод «путешествия». Перед учащимися разворачивается сначала общая картина места путешествия, затем по мере продвижения к нему – отдельные детали. Описание создает соответствующее настроение и подготавливает к восприятию самого места и его оценку. Также изображение, показывающее пошаговый процесс какого-либо события, вводится в ткань урока различными способами: это может быть рассказ учителя, сопровождаемый рассматриванием рисунка по частям, или беседа по изображению, направляемая учителем.

Стоит сделать вывод, что данные картины удобны, они связывают нас не только с той исторической реальностью, которую на них запечатлели художники, но и с замечательной эпохой российской культуры, ярким памятником которой является «Набор картин по русской истории».

Важно, что картины из данного набора, широко встречающиеся в современных учеб-

никах, позволяют продуктивно отрабатывать межпредметные связи, в частности с изобразительным искусством. В представленных работах можно наглядно отразить такие выразительные средства изобразительного искусства как композиция, пространство, объем, колорит, свет и цвет, тон, фактура, линия, пятно. Именно наборы «Картин по русской истории», включающие картины различных стилей и направлений, позволят продемонстрировать возможности каждого из названных средств.

Кроме того, применение картин из данного набора позволяет обеспечивать связи с МХК, поскольку демонстрирует лучшие образцы жи-

вописи как передвижников, так и мирискусников (Мир искусства, объединение). Работы, представленные в наборе, ярко и образно иллюстрируют идеологию обоих течений, их спор о целях искусства. Именно мирискусники считали, что самое главное – это эстетическое начало в искусстве, стремление к модерну и символизму. Они отвергали идеологию передвижников, для них было важно выразить личность самого художника, а не демонстрировать социальную несправедливость, пороки общества, которые нужно было изменить силой искусства.

Подводя итог всему вышесказанному, важно подчеркнуть, что в условиях мультимедийных технологий очень важно знание учителем истоков, истории происхождения тех иллюстраций, которые он применяет в учебном процессе. Это позволит по достоинству оценить их, глубже понять художественный и дидактический потенциал, продуктивнее организовывать работу с ними.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев И.Л., Фёдоров И.Н., Амосова И.В. История России, XVI – конец XVII века. 7 класс. М.: Дрофа, 2016. 252 с.
2. Косова Г.Р. Изобразительная наглядность в преподавании истории М.: Просвещение, 1966. 174 с.
3. Пчелов Е.В., Лукин П.В. История России. 7 класс. Учебник. М.: Русское Слово, 2017. 224 с.
4. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М.: Прометей, 2016. 226 с.
5. История России. 7 класс. Ч. 2 / ред. А.В. Торкунов. М.: Просвещение, 2016. 128 с.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 6. М.; Л.: АПН РСФСР, 1950. 420 с.

Методы и приемы формирования орфографической зоркости у обучающихся-инофонов

Сигоренко А.Н.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. пед. наук, ст. препод. **Рябенко Н.Н.**

Формирование орфографической зоркости у обучающихся-инофонов – многоаспектный и трудоёмкий процесс. Это связано не только со сложностью самой орфографической системы современного русского языка, но и со спецификой речевого развития инофонов.

Так, для большинства инофонов свойственно слабое знание русского языка или не владение им вообще. У таких учащихся отсутствуют необходимые для адаптации знания об основах культуры и истории, о традициях и правилах поведения в быту, т.е. они не интегрированы в российское общество. Развитие речи инофонов характеризуется многообразными нарушениями в произношении звуков, несформированностью лексико-грамматического оформления и, как следствие, нарушениями в понимании речи.

Эти обучающиеся даже не осознают лексического значения многих употребляемых слов, потому что говорят с членами семьи практически всегда на родном языке. Такие дети не имеют углубленных знаний по русскому языку для того чтобы на нем обучаться, а дополнительной, индивидуальной или специальной подготовки иноязычных обучающихся в школах не проводится, так как в классах нет деления на группы по признаку русскогоговорящие – обучающиеся-инофоны. С одной стороны, это правильно, ведь только при совместной работе у детей формируется терпимое уважение к другим национальностям, культурам, создается комфортный и благоприятный психологический климат в классе. С другой стороны, такие школьники не могут воспринимать материал в равной степени



с учениками, для которых русский язык выступает родным, поскольку ни учебники, ни учебные программы не предусматривают обучение таких детей. Соответственно всё это даёт повод учителю-словеснику задуматься о необходимости целенаправленной работы в обучении русскому языку и орфографии, в частности, инофонов [4].

Анализ научной литературы (Ю.А. Меллес, Е.А. Николаева, Л.Б. Гамзаева и др.) позволил выделить и систематизировать наиболее распространенные ошибки в области орфографии у инофонов. Произносительные нормы других языков, отличающиеся от произносительных норм русского языка, влияют на русскую речь инофонов и являются причиной следующих орфографических ошибок:

1. Трудность для обучающихся-инофонов представляет правописание слов с твердым знаком, так как эта буква зачастую отсутствует в их родных языках, что влечет за собой образование ошибок типа по [д'е]зд или по [де]зд вместо по [дје]зд.

2. Неверное произношение мягких согласных, мягкость которых обозначается на письме йотированными гласными. Это в результате влечет неправильное написание такого рода слов: [пр'иа]мо вместо [пр'амъ]; [гр'иаз] вместо [гр'ас'] и др.

3. Ещё одна группа ошибок – ошибки в написании сочетаний согласных (сч, зч, жч, дч), которые употребляются на морфологических стыках слов:

- а) конечный согласный приставки и начальный согласный корневой морфемы: бе [ш']сленный вместо бесчисленный;
- б) конечный согласный корневой морфемы и начальный согласный суффикса: рас-ска [ш']ик вместо рассказчик.

4. Достаточно часто ошибки по орфографии можно встретить у инофонов в тех словах, в которых мягкость согласных не имеет обозначения на письме. В этом случае мягкость согласных выражает ассимилятивный характер, то есть одни согласные звуки приспосабливаются к другим и зависят от твердости или мягкости последующего согласного. В частности, смягчение твердых согласных [з], [н], [с] определяется тем, перед какими согласными они употребляются. К примеру, согласные [з], [н], [с] произносятся мягко перед мягким [д'], [з'], [н']: з'десь вместо здесь [з'д'ес'], кузьнечик вместо кузнечик (ку [з'н']ечик) и т. д. [5].

Исходя из вышесказанного можно заключить, что специфические ошибки по орфо-

графии у инофонов возникают вследствие несформированности фонематического восприятия, незнания русских слов, влияния родного языка на русский язык (интерференция).

Предотвращения подобного рода ошибок у инофонов и успех формирования у них навыка грамотного письма во многом зависят от степени эффективности тех или иных методов и приемов.

Объяснительно-иллюстративный метод выступает одним из ведущих в обучении русской орфографии. Он представляет собой систему методических приемов, которые предусматривают сообщение учителем фактов, объяснение правил орфографии, а также восприятие, осмысление и запоминание их инофонами. Свойственный этому методу прием сопоставления фактов написания русского и родного языков. Применение сопоставления как приема обучения русской орфографии требует от учителя знаний отличительных особенностей русского правописания от родного, поскольку эти отличия позволяют определить характер сопоставлений: важно ли осуществить более подробный анализ фактов родного языка, чтобы отличить русские орфографические явления от родных, либо достаточно произвести просто сопоставления тех или иных явлений. При использовании этого приема учителю следует разделить орфографические явления родного и русского языков на две группы:

1. Орфографические явления, частично схожие в сопоставляемых языках. Сопоставление частично схожих явлений орфографии в нескольких языках представляется крайне важным, поскольку даже простая ссылка на схожее явление родного языка позволяет понять сущность русского правописания [2, с. 49].

2. Орфографические явления, присущие только русскому языку. Например, такие темы, как правописание безударных гласных, звонких, глухих, непронизносимых согласных, о и ё после шипящих, суффиксов субъективной оценки существительных и др., как правило, присущи русскому языку и не имеют аналогов в других языках.

В рамках объяснительно-иллюстративного метода в обучении орфографии инофонов действенны и другие приемы:

а) прием намеренного написания учителем слов с ошибками. Он предусматривает исправления обучающимися-инофонами умышленно допущенных в текстах ошибочных написаний. В данных упражнениях важно намеренно допускать ошибки, характерные именно для инофонов. Для активизации познавательной деятельности учеников можно предложить текст в стихотворной форме. Например, исправьте ошибки в данном стихотворении.

Разве можно без улыбки
видеть Машины ошибки.
«Налител я на сурроп
и разшибсеводнялоп,
очень болно и обидно,
глас под шышкою невидно».
Быстро Маше помогайте,
все ошибки исправляйте.

б) письмо с пропусками орфограмм или письмо с «дырками». При выполнении разного рода упражнений инофонам разрешается длительное время пропускать буквы в словах, в написании которых они сомневаются. Данный вид работы раскрепощает таких детей от страха допустить ошибку, предупреждает неправильное написание, подводит инофонов к осознанному нахождению орфограмм. Овладеть письмом с пропусками не просто, поэтому к данному виду работы нужно готовить обучающихся на отдельных словах. Методисты предлагают для подготовки учеников-инофонов к письму с пропусками орфограмм следующее упражнение: прослушав слово, обучающиеся составляют звуковую схему слова, затем ставят точку под знаками звуков в слабых позициях, после чего пишут слово с пропусками.

в) прием сопоставления образа и слова. Среди слов с непроверяемой орфограммой употребляются такие, правописание которых можно объяснить, опираясь, например, на происхождение слова. В частности, слово БЕРЁЗА в первом слого употребляется с гласной Е, поскольку оно происходит от слова БЕЛЫЙ.

Это дерево получило такое название из-за цвета его коры. Следовательно, слово БЕЛЯЯ выступает как бы косвенной мотивировкой в правописании слова БЕРЁЗА, помогая ученикам понять, почему в корне БЕРЁЗ- пишется Е. Такое обращение к этимологии позволяет инофонам быстрее запомнить правописание слов, а также объяснить то, почему данные слова были когда-то родственными [2].

Частично-поисковый метод обучения также является значимым в обучении орфографии инофонов. Он предусматривает использование системы методических приемов, нацеленных на организацию поисковой деятельности обучающихся. Этому методу соответствует прием: выделение орфограмм и их группировка. При постоянном повторении изученного материала с помощью такого приема инофоны быстрее запоминают правильность написания орфограмм. Например, сгруппируйте слова по уже известным вам орфограммам, подчеркните их: конструкция, палач, акация, картонный, горяч, картинный, клюквенный, пахуч, циркуль (ответ: 1) картонный, картинный, клюквенный; 2) горяч, пахуч, палач; 3) конструкция, циркуль, акация).

Характерен для частично-поискового метода и прием «усиления» орфограммы. «Усилить» орфограмму – значит сделать более ярким то место в слове, которое трудно запоминается и легко забывается. Усиление требует большой творческой активности обучающихся-инофонов, так как дети сами придумывают истории про запоминаемые буквы, ищут другие способы усиления орфограмм [3] (см. рис.).

Метод программирования и алгоритмизации очень важен в обучении русской орфографии инофонов. Применение данного метода предусматривает такое построение учебного материала, которое способно вскрыть содержание и структуру мыслительной деятельности школьника при решении заданий различного типа, служить практическим руководством для выработки языковых навыков или формирования определенных понятий. В рамках данного метода при обучении орфографии инофонов действенными будут так называемые алгоритмы. Алгоритмы представляют собой отдельные элементы-кадры; один кадр содержит часть изучаемого материала, сформулированного в виде вопросов и ответов, либо в виде изложения новых заданий, либо в виде упражнений. Приведем пример алгоритма правописания безударной гласной в корне слова, проверяемой ударением:

значение в данном случае должно уделяться выполнению упражнений, направленных на сопоставление фактов русского и родного языков. При изучении русской орфографии обучающимися-инофонами необходимо использование и умелое применение совокупности определенных методов и приемов, что позволит добиться значительных успехов в этой работе.

Педагогическое творчество

Ермякова А.Э.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. филол. наук; докт. юр. наук, профессор **Атарщикова Е.Н.**

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Организацию педагогической работы можно оценить, лишь определив творческий уровень педагога, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей. Творческий характер педагога требует определенных вариантов при решении образовательных ситуаций и задач.

Педагогическая деятельность является по своей природе творческой. В любой свой труд учитель может включить творческий подход, и тем самым лишить свою деятельность шаблонного строения.

«Творчество – это деятельность, создающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний и умений» [3, с. 73]. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения, на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

В.И. Андреев определил творчество как вид человеческой деятельности, отметив при этом ряд признаков, характеризующих ее как целостный процесс [2, с. 78].

Педагогическая деятельность является процессом постоянного творчества. Но в отличие

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барбарян З.А. Алгоритмы как средство формирования орфографических умений и навыков учащихся-инофонов // Психология и педагогика. Новосибирск. №5. 2009. С. 30–34.
2. Гамзаева Л.Б. Методы и приемы обучения русской орфографии в связи с изучением состава слова и словообразования в национальной школе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета: психолого-педагогические науки. Махачкала. №4 (25), 2013. С. 48–53.
3. Гизатуллина Д.Х. Русский язык в играх, или когда учиться трудно. СПб., 2000. 62 с.
4. Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов // Психологическая наука и образование: электронный журнал. 2010. №5. С. 158–167.
5. Меллес Ю.А., Николаева Е.А. Типы ошибок в речи инофона // Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга: сборник статей. СПб., 2012. С. 71–79.

от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Творческий педагог создает свою педагогическую систему, которая будет являться средством получения наилучшего результата в данных условиях.

Академик В.А. Энгельгард писал, что творчество в своем первоисточнике есть результат врожденной, физиологической потребности, результат инстинкта. Действительно, человек какой-либо другой профессии при выполнении своей работы, не осознавая того сам, вносит элементы творчества [2, с. 50].

Педагогический труд по преимуществу умственный, а умственный – значит творческий. Но умственный труд нельзя сопоставлять с творческим. Без специальной подготовки, знаний, представляющих собой отражение обобщенного социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, педагогическое творчество, кроме как на уровне проб и ошибок, невозможно. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог, может применить творческий подход для решения какой либо проблемы.

Творческий потенциал педагога характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности. При этом существует множество таких признаков. Это умение вникать в проблему, находить

альтернативу, видеть перспективу совершаемой деятельности.

Творческой личностью является та личность, в которой собраны такие качества как креативность и способность превращать любую деятельность в творческий процесс.

Педагог, в свою очередь, несомненно, должен быть организатором. Организаторские способности помогают организовать не только учеников, но и коллектив. Под руководством таких людей создаются оригинальные научные школы и творческие коллективы, кружки и разного рода интересные мероприятия. Педагоги данного типа очень общительны, энергичны, а также они способны подчинять своей воле других людей и направлять их на решение больших творческих задач. Также творческий потенциал характеризуется энергичностью педагога, инициативностью.

По мнению В.В. Краевского творческая деятельность учителя осуществляется в двух формах. Это применение средств, возникающих в образовательном процессе и разработка новых средств, применительно к ситуациям, с которыми учитель уже имел дело [1, с. 15].

На первой стадии творческий педагогический процесс представляет собой установление новых связей, которые могут быть реализованы на основе специальной методики.

Область проявления педагогического творчества определяется структурой деятельности и охватывает все ее стороны: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую. В настоящее время в современной литературе педагогическое творчество трактуется как процесс решения определенных задач в меняющихся обстоятельствах.

Можно сказать, что опыт творческой педагогической деятельности – это возникновение замысла, его переработка и преобразование в гипотезу.

Часто сферу проявления творчества педагога непроизвольно сужают в школе, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Также творческие способности педагога проявляются при решении коммуникативных задач, которые выступают своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности.

Педагог предстает в первую очередь личностью при проявлении творческих способностей, показывает в своей работе индивидуальность, которую приобрел путём профессионального самосовершенствования.

Существуют также определённые уровни педагогического творчества. В.А. Кан-Калик и

Н.Д. Никандров выделяют следующие уровни педагогического творчества [5, с. 18].

Первый уровень – это взаимодействие с классом. Это обратная связь между педагогом и аудиторией, действия происходят «по методике» или шаблону других учителей.

Второй уровень – степень оптимизации работы на уроке, начинается данный уровень с планирования, проявляется творчество в содержании, методах и формах обучения.

Третий уровень проявляется, когда педагог использует творческую возможность живого общения с учениками.

И четвертый уровень (высший), именно этот уровень характеризует самостоятельность, использование различных материалов, соответствующих творческой индивидуальности, особенности личности воспитанника и конкретные развитие класса.

Данные уровни условно можно назвать уровнями воспроизведения готовых рекомендаций.

Итак, педагогическое творчество – это процесс, который начинается от усвоения того, что уже было накоплено и при этом ведет к изменению существующего опыта. Путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования составляет суть динамики творчества учителя [3, с. 80; 5, с. 160].

В связи с характеристикой педагогического творчества возникает вопрос об энтузиазме молодых специалистов, которые, к сожалению, не имеют достаточного опыта как профессионального, так и социального. Ответы начинающих учителей отличаются от ответов тех, которые имеют определённый стаж. Творить может только молодой учитель, не обременённый чужим опытом. Но зачастую в ответе молодых учителей отражается юношеский максимализм. И возникает еще один вопрос: каково соотношение педагогического опыта и творчества?

Существует массовый и передовой педагогический опыт. Массовый опыт – это типичный опыт работы учреждения образования, работа отдельного педагога, который достиг определённых уровней практики обучения.

Передовой опыт более высокий, мастерский. В этом опыте может не быть чего-то но-

вого, оригинального, но он является образцом для других учителей, которые еще не овладели достаточным мастерством. Сюда можно включить элементы творческого поиска, оригинальность, новаторство. Именно этот опыт является наиболее ценным, он открывает новые пути в образовательной практике и науке.

Между простым педагогическим мастерством и новаторством часто трудно бывает провести границу, потому что, овладев известными принципами и методами, педагог обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя все новые и новые оригинальные приемы или по-новому эффективно сочетая старые, педагог-мастер постепенно становится настоящим новатором.

Что касается педагогического новаторства и творчества, то эти два понятия, несомненно, связаны между собой. Новаторство является условием развития образования, это различного рода новшества, которые применимы для творческого развития педагога.

Князева М.М. отмечает, что педагогические инновации – это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразных

инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на развитие [4, с. 546]. В образовании развитие инновационного процесса предполагает создание творческой атмосферы, стимулирование интереса к инициативам и новшествам, создание определенных условий для восприятия разнообразных нововведений.

Педагог всегда творит, а делает он это для учеников. Никандров Н.Д. описал варианты творчества педагога и ученика. Исходя из его «Педагогики высшей школы», можно сделать следующий вывод, что педагог творит для себя и от себя, он соотносит своё творчество с деятельностью класса, управляет творческим процессом. При этом необходимо учитывать нюансы деятельности отдельных учеников, создавая определённую концепцию урока и обеспечивать каждому ученику индивидуальный подход [5, с. 10].

Творчество и мастерство также взаимосвязаны между собой. Мастерством педагога является его деятельность образцового уровня, при этом она не связано со стажем работы.

Каждый педагог продолжает дело своих предшественников, творческий подход к уроку гораздо интереснее и увлекательнее. Творчество всегда требует поиска и нахождения чего-то нового либо для себя, либо для других. Это создание нестандартных способов решения педагогических задач и оригинальных подходов к умению преподнести новый материал. На уроках следует быть творцом, только в этом случае можно добиться творческого развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громкова М. И. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы. 2012. №4. С. 12-24.
2. Кочетова А.И. Коллективное педагогическое творчество // Народное образование. 2011. №2. С. 72-84.
3. Марцинковская Т.Д. История психологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2010. С. 32-38.
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2011. С. 543.
5. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. М.: Просвещение, 2011. С. 7.

Условия формирования инновационной компетентности у обучающихся

Яшинская О.И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Цифанова И.В.**

Сегодня основная цель обучения – это не только накопление учеником определённой суммы знаний, умений, способностей, но и подготовка школьника как самостоятельного субъек-

та образовательной деятельности. В основе современного образования лежит активность и учителя, и, что не менее важно, ученика. Именно этой цели – воспитанию творческой, актив-

ной личности, умеющей учиться, совершенствоваться самостоятельно и подчиняются основные задачи современного образования.

Инновационный подход к обучению позволяет так организовать учебный процесс, что ребёнку урок и в радость, и приносит пользу, не превращаясь просто в забаву или игру. И, может быть, именно на таком уроке, как говорил Цицерон, «зажгутся глаза слушающего о глаза говорящего».

Реализовывая требования, прописанные к выпускникам в Федеральном государственном образовательном стандарте, очень важно формировать инновационную компетентность. Подготовка обучающихся как субъектов инновационной деятельности в нашем быстро развивающемся мире становится одной из актуальных проблем. Это связано с тем, что современная российская система образования находится на стадии динамичного развития.

Одной из основных задач инновационного развития России является создание условий для формирования инновационных компетенций у обучающихся основной школы. Инновационные компетенции предполагают выработку адекватного отношения к новшеству, к ситуации неизвестности, умению быстро реагировать в таких условиях и принимать грамотные решения на опережение.

Традиционно термин «инновация» связывают с понятием «нововведение», что означает внедрение новых идей и технологий в любой процесс деятельности. Трактовка этого понятия отечественными и зарубежными авторами (С.Д. Ильенкова, Н.М. Авсянников, М.А. Гершман, В.Д. Хаффман, Р. Фостер) различная, в зависимости от объекта и предмета исследования [1, 4].

Инновация представляет собой идею, товар или технологию, запущенную в производство и представленную на рынке, которую потребитель воспринимает как совершенно новую, обладающую некоторыми уникальными свойствами. Исходя из этого, понятие инновационная школа определяется как среднее общеобразовательное учреждение, предлагающее новые качества и технологии предоставления образовательных услуг, которые обладают некоторыми уникальными свойствами. Инновационность среднего общеобразовательного учреждения определяется наличием системы управления инновациями в школе – инфраструктурой, рождающей инновации, их внедряющей и анализирующей полученные результаты.

Инновационная инфраструктура – это комплекс материально-технической базы школы,



педагогические кадры и учебно-производственные связи, функционирующие в рамках реализации инновационных проектов.

Объектом инновационной инфраструктуры средней школы является среднее общеобразовательное учреждение, в стратегии которой сформирована инновационная программа развития школы, предусматривающая создание, внедрение и предоставление новых инновационных образовательных услуг.

Схематически инновационная инфраструктура инновационной школы изображена на рисунке 1.

Инновационная среда средней школы – это система инновационных механизмов, направ-

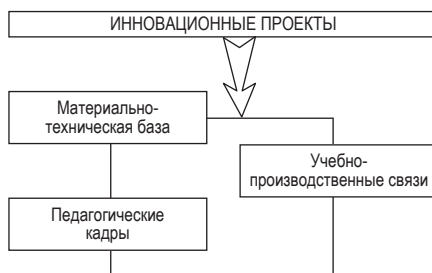


Рис. 1. Инновационная инфраструктура средней школы.

ленная на инновационное развитие учебного процесса и основанная на реализации принципов и задач национального проекта «Образование». Инновационная среда средней школы включает в себя инновационную инфраструктуру, государственные стандарты среднего общего образования и инновационные образовательные программы, интегрированные в учебный процесс.

Инновационное развитие учебного процесса в школе достигается за счёт проведения ряда последовательных и эффективных мероприятий со стороны управленческого аппарата школы (администрации). Главной задачей администрации школы является создание необходимых условий для эффективного обучения учащихся (школьников).

Инновационная среда средней школы и место школьника в ней схематически изображены на рисунке 2.

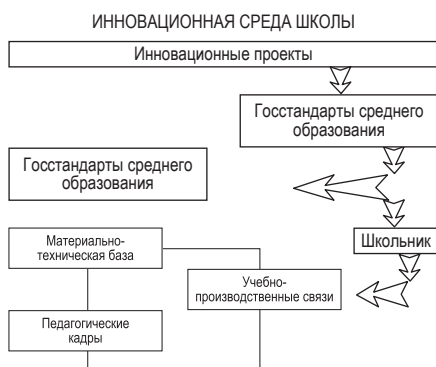


Рис. 2. Образовательный процесс школы.

Образовательный процесс в средней школе должен проводиться с использованием современной компьютерной техники, которой должны быть оснащены учебные классы и школьные лаборатории. Большая часть учебных занятий должна проводиться с использованием проекторов, компьютеров (ноутбуков), интерактивных досок, планшетов, электронных образовательных ресурсов. Для лучшего освоения учебного материала необходимо обеспечить компьютерной техникой (ноутбуками) каждого обучающегося, и сделать это не только при проведении уроков по информатике, но и по другим предметам. Наличие высокоскоростного интернета в средней школе инновационного типа является обязательным [9].

У школ должны быть в Интернете официальные сайты, которые периодически актуализируются в соответствии с образовательными задачами школы. На сайте выложены видеоуроки, которые помогают ученику и родителям в домашних условиях повторить пройденный материал более эффективно. Там же выложены электронные версии презентаций к урокам, подготовленные, как учителями, так и учащимися школы.

Для эффективного обучения школьник должен иметь свободный доступ к современным

компьютерным средствам. Поэтому целесообразно каждой современной школе, внедряющей инновационные технологии, иметь в своём арсенале компьютерный класс свободного доступа.

Использование электронных носителей (CD-диск и флешкарта) должно активно внедряться в учебный процесс инновационной школы. Данные электронные носители позволяют сохранить большой материал учебной информации: учебники, учебно-методические пособия, задачки, справочники, энциклопедии, словари. Учащийся инновационной школы должен получать комплект электронных носителей в обязательном порядке на каждом году обучения.

Согласно государственным образовательным стандартам (ФГОС, Историко-культурный стандарт) обучение информационным технологиям начинается в начальной школе, а затем продолжается в средней. Это создаёт все условия для проведения учебных уроков в виде презентаций, подготовленных не только учителем, но и самими учениками. Масштабное внедрение уроков-презентаций у школьников проводится с первого класса. Такие уроки способствуют лучшему усвоению учебного материала учащимися, развивают у них творческое мышление, формируют общий интерес к обучению.

Таким образом, по окончании школы мы получим качественно подготовленного выпускника, обладающего необходимыми компьютерными знаниями и умениями, использующимися в образовательном процессе высшей школы. Адаптация к учебному процессу в вузе у такого выпускника пройдёт без особых сложностей по сравнению с другими выпускниками.

Инновационная среда школы должна включать в себя качественный педагогический состав. Только тот учитель, который обладает современными знаниями и находится в курсе последних достижений науки и техники может подготовить качественного выпускника школы.

Учитель, способный направить ученика на самостоятельный поиск знаний, является гарантом подготовки учащегося высокого уровня. От того, насколько он профессионален, насколько он умеет найти психологический подход к школьнику, чтобы заинтересовать его знаниями и грамотно передать их, зависит качественная подготовка школьника. Школьник должен получать знания в максимальном объёме, согласно учебному плану образовательного стандарта. Педагогический состав и администрация школы не должны препят-

твовать стремлениям школьника, а должны проводить совместную работу по созданию необходимых условий для полноценного обучения, стимулируя тягу к знаниям.

Учебно-производственные связи, составляющие инновационную среду средней школы, предназначены сформировать эффективный механизм получения практических навыков производства у обучающихся. Школьнику необходимо проведение специальных профориентированных консультаций, тематических бесед, компьютерного тестирования на наличие природных способностей к тем или иным профессиональным областям.

Немаловажной задачей для администрации и педагогического состава при обучении школьника является проведение воспитательной работы, а также повышение её качественного уровня.

Согласно Послания Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию от 12 декабря 2012 года инновационная среда средней школы должна быть направлена на формирование духовно-нравственного и патриотического воспитания школьника.

Школа – это основное место получения знаний человеком в молодом возрасте, это образовательная среда, которая закладывает основы воспитания. Традиции обучения школы основаны на формировании у личности главных жизненных ценностей – умение дружить, уважать старших, почитать людей пожилого возраста, умение сочувствовать, сопереживать. Традиционно школа формировала личностные качества у учащихся, такие как самостоятельность, самоорганизованность, умение работать в команде.

Инновационное обучение должно быть направлено на интеграцию в образовательный процесс школы элективных курсов по разным предметам, направленных на развитие личности. Профессиональные знания школьник может получать в виде занятий в школьных кружках. Полученные знания облегчают сдачу экзамена по информатике в формате ЕГЭ.

Хорошие спортивные достижения – ещё один показатель эффективной инновационной среды в школе. Инновационная средняя школа должна иметь спортивное оборудование, отвечающее всем современным требованиям. В школе должны успешно функционировать спортивные секции и кружки различной спортивной направленности. Инновационная школа должна создавать условия для развития спортивных талантов своих учеников.

Каждый школьник должен иметь возможность принимать участие в спортивных мероприятиях. В случае активной спортивной жизни школьника и невозможности посещать все учебные занятия, школа должна создать все необходимые условия для качественного освоения образовательной программы, в том числе и с применением новых форм обучения, таких как e-learning и др.

Подводя итоги, хочется подчеркнуть, что только при активной, слаженной, совместной работе администрации и педагогического коллектива школы и с помощью инновационных технологий можно качественно подготовить выпускника, обладающего не только высоким уровнем знаний школьной программы, но и представляющего собой всесторонне развитую личность, имеющую достойное воспитание, высокие моральные принципы жизни, навыки самоорганизации, а также хорошую спортивную подготовку, а это, в свою очередь, способствует формированию здоровой молодой личности. Таким образом, эффективная инновационная среда средней школы максимально способствует развитию гармоничной личности школьника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авсянников Н. М. Инновационный менеджмент. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2011.
2. Буханцева Н.В., Дудина И.А. Модель e-learning как инструмент управления электронными ресурсами вуза // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2009. №3. С. 11-17.
3. Гершман М. А. Инновационный менеджмент. М.: Маркет ДС, Университетская серия, 2010.
4. Гижгиева З.И. Стратегия инновационного развития образовательного учреждения // Вестник Государственного университета управления. 2012. №1. С. 12-20.
5. Ильенкова С.Д. Инновационный менеджмент. М.: Юнити-дана, 2012.
6. Сиденко А.С. Секреты продуктивного профессионального общения при введении ФГОС второго поколения в школе: от теории к практике // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. №6. С. 11-18.
7. Сиденко Е.А. Инновационная деятельность учителя в условиях введения ФГОС второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. №4. С. 11-15.
8. Слободчиков В.И. Инновационное образование: введение в проблему // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. №6. С. 45-49.
9. Трофимовская О.В. Школьник в инновационной среде // Эксперимент и инновации в школе. 2013. №1. С. 32-37.

Психологическое содействие адаптационному периоду детей с отклонениями в развитии как теоретическая и прикладная проблема*Ашурбекова Н.И.*

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент **Бондаренко С.В.**

Становление практической психологии в значительной мере определило гуманизацию системы образования в Российской Федерации. Задачи практической психологии обращены на «психологическое содействие», «психологическую поддержку», «психологическое сопровождение», определение «психологических условий» для решения педагогических задач. Сущность этих характеристик достаточно близка друг другу. Это особая психологическая культура помощи ребенку, направленная на его развитие, обучение, социализацию, воспитание.

Обобщая теоретические подходы (Асмолов А.Г. [1], Недбаева С.В. [3] и др.), можно сделать вывод о том, что психологическое содействие – это взаимосвязанный комплекс задач, принципов, компонентов, технологий и форм воздействия на когнитивную, мотивационно-ценностную и конативную сферы в структуре развивающейся личности.

С точки зрения деятельностного подхода процесс содействия, как психолого-педагогическая реальность, представляет совокупность целенаправленных действий, позволяющих психологам эффективно решать комплексные задачи. Система содействия предполагает объединение специалистов разного профиля для осуществления фронтальной, групповой и индивидуальной работы с детьми, направленной на диагностику, прогнозирование и внедрение системы мультидисциплинарных мероприятий, направленных на целостное развитие личности.

Анализ психологического содействия позволяет понимать этот феномен как комплекс мер психолого-педагогического характера по актуализации ресурсов личности. В исследованиях Р.В. Овчаровой и др. отмечено, что психологическое содействие развитию лич-

ности в образовательной практике представляет наличие широкого спектра объективных и субъективных факторов [4]. К числу объективных факторов следует отнести общий уровень культуры образовательного учреждения, наличие специальных образовательных и воспитательных мероприятий, использование индивидуального подхода для коррекции личностного развития ребенка, включение его в систему специальных психологических мероприятий, состоящих из тренингов, упражнений, досуговых мероприятий и др. Субъективные факторы кроются в динамике развития личности: в ее знаниях, умениях, навыках; мотивах поведения и деятельности, отношениях и волевых проявлениях; контроле за деятельностью и поведением, в развитии эмоций и чувств, в закономерностях и особенностях, прослеживающихся у детей, относящихся к различным типам нарушенного развития.

Технология развития личности во многом зависит от профессионализма и искусства учителя, а также психолога, работающего со школьником с ограниченными возможностями здоровья. Стратегия и тактика психологического содействия адаптационному периоду детей с отклонениями в развитии может быть представлена в виде теоретической модели. Метод моделирования в психологических исследованиях признан достаточно перспективным.

Проблема моделирования психолого-педагогических систем связана с новым витком развития методологической платформы психологических исследований. Применение моделей в исследованиях психологических реальностей осуществлялось в работах П.Я. Гальперина [2] и др.

В современных исследованиях К.Я. Вязина, С.В. Недбаевой, Н.Г. Щербаневой и др. от-

мечено, что модель любого инновационного явления должна не просто отражать структуру сложившейся деятельности, а способствовать, во-первых, получению нового знания, во-вторых, трансформации этого знания в социальную действительность и личностное развитие человека. В психолого-педагогических исследованиях принято выделять четыре типа моделей: стадильную, функциональную, ситуативную и структурно-содержательную.

Модель психологического содействия позволит учитывать активную природу школьника и деятельность природу изучаемого явления. Данная модель позволит сформулировать программу, определяющую содержание работы по психологическому содействию адаптационного периода, а также осуществить диагностику качественных изменений и наметить дальнейшие перспективы работы.

Психологическое содействие, основанное на построении субъект-субъектных отношений в диаде «психолог-школьник», базируется на параметрах доверия, синтонности признания, одобрения, поддержки.

Данные рассуждения позволили сконструировать модель психологического содействия адаптационному периоду детей с отклонениями в развитии. В теоретической модели выделены базовые блоки: организационно-целевой, содержательный, технологический, аналитический.

Организационно-целевой блок модели предполагает описание целей, задач, принципов работы по решению психологических, социальных и педагогических трудностей адаптационного периода. В психологической науке неоднократно подчеркивалась мысль о том, что для правильного конструирования работы необходимо наличие «схемы ориентировочной основы деятельности». Именно эту задачу решает организационно-целевое направление исследования.

Цель теоретической модели – психологическое обеспечение адаптационного периода детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной школы. Учащиеся разбиваются на группы в зависимости от имеющихся у них проблем и получают непосредственную помощь в виде психологического просвещения, психологической коррекции, психологического консультирования по проектированию оптимальных для данного школьника стратегий саморазвития. Достижение намеченной цели предполагает решение следующих задач: овладение базовыми знаниями в области наиболее проблемных аспектов адап-

тации учащихся с отклонениями в развитии к обучению в общеобразовательной школе.

Во-вторых, выдвигается комплекс задач по формированию положительных мотивов, ценностных ориентаций. Вместе с тем развивается сфера эмоциональных переживаний личности: уважение, сочувствие, гордость, сопереживание и т.д. У детей развивается стремление следовать положительным примерам, эстетические и интеллектуальные чувства.

В-третьих, выдвигается комплекс задач по развитию навыков адаптивного поведения и применению знаний, а также положительных мотивационных установок в повседневной деятельности и общении.

Вторым структурным блоком теоретической модели выступает содержательный блок, определяющий сущностные характеристики адаптационного потенциала личности. Данный блок тесно связан с задачами, выдвинутыми в организационно-целевом блоке.

Когнитивный компонент предполагает накопление школьником с отклонениями в развитии знаний об адаптационном периоде, анализ наиболее проблемных аспектов адаптации к обучению: низкие показатели осознанности нынешнего этапа своей жизнедеятельности, низкая рефлексия, не выраженные личностные качества по самоорганизации и саморегуляции, высокая зависимость от внешнего окружения, индивидуально-психологические проблемы реагирования по дезадаптивному варианту, неумение конструктивно строить коммуникацию и др.

Второй компонент – мотивационно-ценностный. Он включает в себя мотивы, потребности, ценностное отношение, переживания, рефлексивное осознание своего поведения и себя в социальной сфере. Важное место в содержании этого компонента занимает оценочное отношение к процессу обучения как объективной действительности и рефлексивное отношение к собственному поведению.

Третий содержательный компонент – когнитивный. В психологической науке он еще характеризуется как поведенческий или организационно-деятельностный. Деятельность выступает своеобразным синтезом и условием

формирования адаптационного потенциала личности на этапе обучения и развития личностных структур, ответственных за уровень адаптации.

Третьим блоком модели выступает технологический блок. Он отражает исполнительный этап психолого-педагогической деятельности. Для данного этапа обязательным условием является прохождение психолого-педагогической диагностики, которая позволяет выявить не только начальный уровень адаптации, но и контролировать динамику его развития у школьников с отклонениями в развитии. Диагностический этап позволяет определить индивидуально-специфические и личностно-типологические особенности школьников, нуждающихся в целенаправленной психологической помощи. Реализации содействия будут способствовать правильно подобранные формы психологических мероприятий: психологического посвящения, психологического консультирования, психологической коррекции. Психологические тренинги, психологическая помощь, психологическая коррекция, мобилизация психологических ресурсов личности, психологическое просвещение, формирование рефлексивных механизмов индивидуального саморазвития, игры, наглядные материа-

лы – вот комплекс мероприятий, которые признаны эффективными в литературных источниках (И.В. Дубровина, Л.А. Рёгуш и др.).

Четвертым, результирующим блоком теоретической модели, выступает аналитический блок. У психолога на этом этапе появляется возможность оценить и осознать особенности внедрения основных содержательных компонентов программы психологического содействия в практику работы с учащимися по реализации намеченных задач, предполагающих развитие когнитивной, мотивационно-ценностной и конативной сфер сознания. Это блок не только результирующей диагностики, но и дальнейшего прогнозирования развития личности. На завершающем этапе работы психолог имеет все основания для определения целей и задач индивидуальной работы с детьми. Очевидно, что сущность прогностической работы будет связана с развитием способности учащихся к самодиагностике и саморазвитию, к овладению умениями психологической защиты, освоению новых навыков межличностного общения и противостояния конфликтам.

Таким образом, стратегия и тактика психологического содействия адаптационному периоду детей с отклонениями в развитии была представлена в виде теоретической модели, состоящей из операционно-целевого, содержательного, технологического и аналитического блоков, обеспечивающих субъект-субъектное взаимодействие. Попытка теоретического моделирования технологий воплощения психологического содействия позволяет конкретизировать задачи практической работы со школьниками с отклонениями в развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // Завтра – поддержка – консультирование / под ред. Н.Б. Крыловой / Вып. 6. М.: ИНОВАТОР, 1996. С. 39–44.
2. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избр. психол. труды // под ред. А. И. Подольского. М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1998. 480 с.
3. Недбаева С.В. Психологическая практика в отечественном образовании: виды, статус, кадры, методический инструментарий: учеб. метод. пособ. СПб.: РПГУ им. Герцена А.И., 2000. 378 с.
4. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. М.: ТЦ Сфера при участии «Юрайт-М», 2001. 448 с.

Речевая активность дошкольников с нарушениями слуха

Тукасова М.П.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: старший преподаватель **Трущелёва А.В.**

На фоне стремительного развития системы научного познания взгляды учёных во все времена были обращены к проблемам воспи-

тания и обучения детей, значительно отличающихся от своих сверстников наличием недостатков в физическом и психическом развитии

(Александр, Ж. Итар, Э. Крепелин, А.Н. Радищев, Л.С. Выготский). В настоящее время проблема образования лиц с ограниченными возможностями стала особенно актуальной. С каждым годом количество детей с ограниченными возможностями увеличивается, что связано с неблагоприятной экологической и социально-экономической обстановкой в мировом сообществе. Тенденция роста количества детей данной категории в России характерна, в первую очередь, для нашего региона. Это обусловлено существованием в нём военных, этнических, экономических, остро политических и других конфликтов.

Особое место среди дошкольников с особыми потребностями принадлежит глухим детям. Изучение их своеобразия находит отражение в работах выдающихся педагогов-дефектологов: Л.С. Выготского, Ф.Ф. Рау, Ф.А. Рау, Н.Ф. Слезиной, Р.М. Боскис и других.

Нарушение слуховой функции вносит изменения в целостную структурную организацию психического развития ребёнка. Выпадение слухового анализатора влечёт за собой полное или частичное отсутствие речи, недоразвитие всех познавательных процессов, в том числе речемыслительной деятельности, обеднение и искажение знаний и представлений об окружающей действительности, нарушение эмоционально-волевой сферы и межличностных отношений. В конечном итоге происходит неполноценное развитие личности глухого ребёнка в целом [3, с. 10].

Начиная с периода становления дошкольной сурдопсихологии (XIX век), неоднократно вставал вопрос о необходимости раннего воспитания и обучения глухих детей. Однако общественная организация дошкольных учреждений для детей с отсутствием слуха началась только в начале XX века и связана с именами В.И. Флери, П.Д. Енько, Н.К. Паткановой [1, с. 109].

В онтогенезе психической деятельности неслышающего дошкольника больше других оказывается пострадавшей именно речь. Поэтому в системе обучения и воспитания детей, страдающих отсутствием слуха, задача формирования словесной речи является одной из первоочередных и наиболее специальных (Л.П. Носкова, Э.И. Леонгард, Н.Г. Морозова, Д.Б. Корсунская).

Наряду с понятием «речь» в научно-исследовательской литературе по сурдопедагогике используется термин «речевая активность», которым обозначена особая активность, присущая исключительно человеку и выступаю-

щая в качестве источника преобразования и поддержания им жизненно важных социальных связей с окружающими людьми. Однако в большинстве литературных источников данный термин заменяется другим – «речевая деятельность», который, в свою очередь, имеет два смысла. В широком смысле его значение тождественно значению речевой активности. В более узком смысле речевая деятельность рассматривается как составная часть речевой активности, как более крупная единица анализа внешних её проявлений.

В специальных дошкольных учреждениях развитие речевой активности проводится в процессе всей учебно-воспитательной работы. Указывая на решающее значение деятельности подхода в обучении речи, Л.С. Выготский писал: «В игре, труде, в ежедневной жизни ребёнок научается – незаметно для самого себя – пользоваться речью, понимать её, фиксировать своё внимание на речи, организовывать свою жизнь и поведение так, что без речи они оказываются невозможными» [2, с. 49].

Организуя деятельность (игровую, бытовую, трудовую, учебную и т.д.) необходимо создавать такие условия, которые, в первую очередь, вызовут у глухого ребёнка потребность в речевом общении. Подчёркивая данное положение, С.А. Зыков отмечал, что большое значение для развития такой потребности у неслышающего дошкольника имеет наличие вокруг него речевой среды, т.е. постоянного мотивированного говорения взрослых с ним, а также целенаправленное применение жизненных ситуаций при построении речевого общения. С этой целью сурдопедагог должен продуманно использовать разнообразные организационные формы работы [4, с. 35].

На современном этапе образования осуществляются поиски наиболее оптимальных путей, эффективных методов, средств и форм работы по совершенствованию речевой активности глухих детей, позволяющих максимально приблизить их к уровню развития слышащих сверстников. Всё это делает данную проблему особенно важной, требующей тщательного её рассмотрения как с теоретической, так и с практической стороны.

Чтобы подчеркнуть практическую значимость затронутого ранее вопроса, нами было проведено исследование речевой активности дошкольников с нарушениями слуха. Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов. Его целью было: показать зависимость уровня развития речевой активности ребёнка с дефектом слуха от формы работы с ним. При анализе знаний, полученных из литературных источников, мы не обнаружили специально разработанных и адаптированных методик по изучению особенностей речевой активности глухих детей. Следовательно, первым этапом работы стал анализ терминологии «речевая активность» и определение её составных элементов, проведённые с помощью беседы с сурдопедагогами коррекционного учреждения. В результате был выделен ряд структурообразующих компонентов, одни из которых присущи речевой активности детей с нормальным слухоречевым развитием (например, объём используемого словарного запаса), другие – характерны исключительно для детей с патологией слухового анализатора (например, умение считывать с губ, степень употребления устной и жестовой речи).

С целью выяснения недостатков и возможного дополнения разработанной структурной организации она была сравнена с традиционной структурой общей активности человека, состоящей из трёх основ: потребностно-мотивационной; целевой; инструментальной.

Каждый из выделенных компонентов речевой активности был отнесен к одной из трёх ее основ. Таким образом, были учтены все уровни речевой деятельности (в широком смысле), что позволило перейти к следующему этапу исследования.

Второй ступенью экспериментальной работы стало создание системы критериев, по которой оценивался каждый компонент речевой активности глухих детей. Оценка структурообразующего элемента соотносилась с одним из уровней его развития: высоким, средним или низким. Далее мы приступили к непосредственному изучению речевой активности глухих дошкольников в ходе учебно-воспитательной работы. Для этого были подобраны 9 орга-

низационных форм обучения. Среди них пять директивных (занятия по развитию слухового восприятия, по формированию математических представлений, экскурсия и т.п.) и четыре недирективных (игровая деятельность, свободная изобразительная деятельность, самостоятельная трудовая деятельность и т.п.). Необходимо отметить, что директивные и недирективные формы психокоррекционной работы, описываемые А.А. Осиповой, различаются прежде всего позициями педагога и ребёнка в процессе взаимодействия. В директивных формах работы педагог выступает как профессионал, руководитель, основная цель которого «внедрить» ребёнка в ситуацию речевого общения. В этом случае позиция педагога «выше» позиции ребёнка. В недирективных формах работы педагог и ребёнок выступают равноправными участниками процесса коррекции. Педагог не ведёт за собой развитие ребёнка, однако, он способствует активизации его речевой активности.

Процесс исследования заключался в наблюдении за проявлениями речевой активности глухих детей в указанных формах и определении уровня развития каждого её структурного компонента. Для подтверждения полученных данных был использован метод экспертных оценок. На основании всех полученных результатов были выведены средние оценки уровня развития элементов речевой активности. После этого у каждого ребёнка был определен его индивидуальный уровень развития речевой активности в конкретных формах работы. Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, позволил показать:

Уровень развития речевой активности глухого ребёнка зависит не только от его индивидуальных психических особенностей, но и от выбранной педагогом формы работы с ним;

Уровень развития речевой активности в директивных формах работы в 1,5-2 раза выше, чем в недирективных. Этот факт мы связываем с тем, что в директивных формах работы педагог целенаправленно и систематически вводит каждого ребёнка в разнообразные ситуации речевого общения, в которых предпочтение отдаётся устной речи. Усилия педагога-руководителя в процессе этих форм направлены на достижение двух равнозначных целей. Одна из них – общая (развитие речевой активности), другая – специальная (развитие математических представлений, слухового восприятия, изобразительных умений и навыков). Низкий уровень речевой активности в процессе недирективных форм работы обусловлен

тем, что педагог не осуществляет прямого руководства деятельностью дошкольников, не создаёт специально условия их речевого взаимодействия. Он лишь поддерживает проявления самостоятельной речевой активности детей, возникающие на пути решения главной цели (развитие игровых, трудовых или изобразительных умений и навыков).

Проведённое исследование показывает значимость проблемы развития речевой активности глухих дошкольников через различные виды деятельности и может способство-

вать дальнейшей разработке комплекса рекомендаций по совершенствованию организации учебно-воспитательного процесса в коррекционном учреждении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики. М.: Просвещение, 1984. 220 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
3. Носкова Л.П. Обучение языку в дошкольных группах школ глухих. М.: Просвещение, 1987. С. 9-18.
4. Обучение и воспитание глухих детей / под ред. С.А. Зыкова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 123 с.

Изучение особенностей когнитивного статуса взрослых лиц с комплексными нарушениями

Лашина М.И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент **Слюсарева Е.С.**

Проблема сложных дефектов до сих пор остается острой и недостаточно изученной в дефектологии. Сейчас в нашей стране не существует официального определения слепоты как особого вида инвалидности.

Сочетание нарушений слуха и зрения приводят к неравномерности формирования сенсорных анализаторов, негативно отражается на функционировании когнитивной сферы человека, сказывается на социальной адаптации и значительно затрудняют образовательный процесс [1].

Следует отметить, что в научной литературе представлены особенности когнитивного развития детей с комплексными нарушениями слуха и зрения. Особенности когнитивного статуса взрослых слепоглухих в литературе не описаны.

Л.С. Выготский отмечал, что важнейшим резервом, обеспечивающим психическое развитие слепоглухих, является развитие высших психических функций, поэтому принципиально важным становится вопрос о степени сохранности интеллектуального развития [2].

Цель нашего исследования – выявить особенности когнитивного статуса взрослых слепоглухих.

Под когнитивным статусом мы будем понимать совокупность стабильных значений пара-

метров развития когнитивной сферы: восприятия, внимания, воображения, памяти, речи и мышления.

Основным когнитивным процессом является мышление.

Мышление – это интеллектуальная деятельность, основанная на способности оперировать внешними и внутренними переживаниями и ощущениями [4].

Мышление является процессуальной характеристикой интеллекта, поэтому в контексте нашего исследования нами использовались тесты интеллекта, позволяющие выявить уровень развития мыслительных операций: дополнения, исключения, аналогии, обобщения и классификации.

Обобщая вышеизложенное, в качестве критериев развития когнитивного статуса взрослых лиц будут выступать следующие характеристики: способность дополнения информации, способность исключения, способность к аналогии, способность обобщения, классификации информации.

Исследование проводилось на базе Государственное Бюджетное Учреждение Социального Обслуживания «Краевой центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов».

Экспериментальная группа состоит из 5

взрослых людей с комплексным нарушением слуха и зрения.

Для исследования вербальной составляющей когнитивного статуса нами были использованы субтесты теста Р. Амтхауэра [1].

Ручная обработка каждого субтеста производится посредством сравнения ответов испытуемого с соответствующим ключом, за каждое совпадение присуждается 1 балл. Исправления за ошибку не считаются, в качестве выбранного ответа рассматривается тот, который в итоге оставил взрослый. По каждому субтесту подсчитывается сумма баллов, которая и сравнивается с данными нормативной таблицы.

Общий уровень развития вербальной составляющей когнитивного статуса оценивается нами с использованием шкалы интервального оценивания: 0-24 – слабый уровень, 25-45 – средний уровень, 46-65-хороший уровень, 66-80 – высокий уровень.

Исследование вербальной составляющей когнитивного статуса позволило выявить, что наиболее сформированным в группе респондентов является средний уровень (100 %). Тогда как высокого, хорошего и слабого уровня в данной группе не выявлено.

Кроме этого, по каждому субтесту высчитывается среднее значение показателя по формуле:

$$X = (X_1 + X_2 + X_3 \dots) / \text{количество респондентов} [3].$$

Исследование способности к дополнению вербальной составляющей позволило выявить, что наиболее сформированным в группе респондентов является средний уровень (80 %). Слабый уровень представлен 20%. Тогда как высокого и хорошего уровня в данной группе не выявлено.

Средний показатель равен 7,6, что свидетельствует о том, что у респондентов преобладает средний уровень сформированности способности к дополнению на вербальной составляющей когнитивного статуса.

Исследование способности к исключению вербальной составляющей позволило выявить, что наиболее сформированным в группе респондентов является средний уро-

вень (60 %). Хороший уровень представлен 20% и слабый уровень представлен 20%. Тогда как высокого уровня в данной группе не выявлено.

Средний показатель равен 8,6, что свидетельствует о том, что у респондентов преобладает средний уровень сформированности способности к исключению на вербальной составляющей когнитивного статуса.

Исследование способности к аналогии вербальной составляющей позволило выявить, что наиболее сформированным в группе респондентов является средний уровень (60 %). Хороший уровень представлен 40 %. Тогда как высокого и слабого уровня в данной группе не выявлено.

Средний показатель равен 9,6, что свидетельствует о том, что у респондентов преобладает средний уровень сформированности способности к аналогии на вербальной составляющей когнитивного статуса.

Исследование способности к обобщению и классификации вербальной составляющей информации позволило выявить, что наиболее сформированным в группе респондентов является средний уровень (60 %). Слабый уровень представлен 40 %. Тогда как высокого и хорошего уровня в данной группе не выявлено.

Средний показатель равен 5,4, что свидетельствует о том, что у респондентов преобладает слабый уровень сформированности способности к исключению на вербальной составляющей когнитивного статуса.

Невербальный компонент когнитивного статуса оценивается при помощи диагностического комплекса «Шкала прогрессивных матриц». Тест Д. Равена.

В исследовании было использовано 5 серий, в каждой серии по 12 матриц. Задания усложняются как при переходе от матрицы к матрице, так и при переходе от серии к серии.

Правильное решение каждого задания оценивается в один балл, затем подсчитывается общее число баллов по всем таблицам и по отдельным сериям. Полученный общий показатель рассматривается как индекс интеллекта, умственной производительности испытуемого. Показатели выполнения заданий по отдельным сериям сравнивают со средне-статистическим, учитывают разницу между результатами, полученными в каждой серии, и контрольными, полученными статистической обработкой.

Нами был высчитан общий уровень развития невербальной составляющей когнитивного

статуса (с использованием шкалы интервального оценивания): 0-36 – слабый уровень, 37-40 – средний уровень, 41-44-хороший уровень, 45-48 – высокий уровень.

Исследование невербальной составляющей когнитивного статуса позволило выявить, что наиболее сформированным в группе респондентов является слабый уровень (100 %). Высокий, хороший и средний уровни в данной группе не выявлены.

Кроме этого, по каждой серии высчитывается среднее значение показателя по формуле:

$$X = (X_1 + X_2 + X_3 \dots) /$$

количество респондентов [5].

Исследование способности к дополнению информации на невербальной составляющей позволило выявить, что наиболее сформированным в группе респондентов является высокий уровень (100 %). Хороший, средний и слабый уровни в данной группе не выявлены.

Средний показатель равен 12, что свидетельствует о том, что у респондентов преобладает высокий уровень сформированности способности к дополнению на невербальной составляющей когнитивного статуса.

Исследование способности к исключению невербальной составляющей позволило выявить, что наиболее сформированным в группе респондентов является высокий уровень (60 %). Хороший уровень представлен 40%. Тогда как среднего и слабого уровня в данной группе не выявлено.

Средний показатель равен 11,6, что свидетельствует о том, что у респондентов преобладает хороший уровень сформированности способности к исключению на невербальной составляющей когнитивного статуса.

Исследование способности к аналогии невербальной составляющей позволило выявить, что наиболее сформированным в группе респондентов является слабый уровень (100 %). Тогда как высокого, хорошего и среднего уровней в данной группе не выявлено.

Средний показатель равен 5,3, что свидетельствует о том, что у респондентов преобладает слабый уровень сформированности способности к аналогии на невербальной составляющей когнитивного статуса.

Исследование способности к обобщению и классификации информации невербальной составляющей позволило выявить, что наиболее сформированным в группе респондентов является слабый уровень (100 %). Тогда как высокого, хорошего и среднего уровней в данной группе не выявлено.

Средний показатель равен 0,8 – это свидетельствует о том, что у респондентов преобладает слабый уровень сформированности способности к обобщению и классификации информации на невербальной составляющей когнитивного статуса.

Из полученных в ходе исследования результатов можно сделать следующие выводы:

1. Преобладающим общим уровнем сформированности когнитивного статуса является средний. Средний уровень характерен для общей осведомленности, речевого понятийного интуитивного мышления, понятийного мышления в речевом плане, операции понятийной категоризации. Слабый уровень характерен для основных мыслительных процессов, структурного визуального мышления, структурно-динамического визуального мышления, визуального комбинаторного мышления, абстрактного мышления в визуальном плане.
2. Более легкие задания, направленные на выявление уровня сформированности общей осведомленности, линейного и структурного визуального мышления выполняются испытуемыми хорошо. При усложнении заданий, требующих их решения с помощью понятийного логического, комбинаторного и абстрактного мышления испытывают выраженные сложности.
3. Проведенное исследование доказало положение И.М. Сеченова о том, что наглядно-образное и логическое мышления не взаимосвязанные этапы, а разные виды мышления, которыми пользуются люди с комплексными нарушениями слуха и зрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бертън Г.П. Этиологическая классификация синдромальных форм слепоглухоты // Дефектология. 1985. №5.
2. Выготский Л.С. Психология. М., 2000.
3. Сборник психологических тестов. Ч. II: Пособие / сост. Е.Е. Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006.
4. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичёва, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалёва, В.Г. Панова. 1983. М.: Советская энциклопедия.
5. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. 2-е изд. Владос, 2001.

Понятие «временные представления» в системе научного знания

Алчаев Д. С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: ассистент **Мельникова Д.М.**

Понимание временных свойств и отношений играет важную роль в формировании системной картины мира индивида и определении им своего места в нем на всех этапах онтогенеза. Осознание себя в прошлом, настоящем и будущем создает перспективу собственного развития, позволяет планировать, организовывать и контролировать свою деятельность, достигать в ней значимых результатов. Актуальность изучаемой проблемы определяется недостаточной разработанностью категории «временные представления» в научной литературе, что затрудняет разработку и внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных и специальных учреждений мероприятий, способствующих развитию у детей и подростков способности к самоорганизации, целеполаганию, а также предупреждению аддиктивного и девиантного форм поведения.

Цель статьи: рассмотреть категорию «временные представления» в системе научного знания и выявить на этой основе сущность понятия, факторы и механизмы формирования временных представлений в детском возрасте. Восприятие времени осложнено тем фактом, что время – невидимо, не представлено в материальном плане, представления о времени возникают в отсутствии относящихся к нему объектов. В то же время оно всегда в движении, его течение всегда происходит в одном направлении: от прошлого к будущему. Время нельзя повернуть назад.

Лингвистический анализ понятия «временные представления» предполагает раскрытие значения слов: «время» и «представление». В словаре В.В. Виноградова понятие время трактуется в трех значениях. Во-первых, это наряду с пространством объективная характеристика формы бытия, представленная сознанию, как длительность, измеряемая мину-

тами, днями, годами; последовательность существования. Во-вторых, время – это индивидуальное время жизни конкретного человека и в третьих, это – определенное знание о сроках выполнения той или иной деятельности, требованиях других людей в отношении соблюдения временных параметров деятельности [3].

Представления, наряду с ощущениями и чувствованиями, относятся к элементам сознания. Представления – это «следы прежних ощущений». В отличие от ощущений, которые возникают непосредственно в результате воздействия какого-либо стимула на органы чувств, представления появляются при отсутствии непосредственно вызывающих их объектов, поэтому они представлены в сознании не так ярко и менее детально, чем образы восприятия. Их отличительной стороной является то, что они более схематизированы и обобщены; в них включены наиболее характерные, представленные в нашем опыте особенности, присущие целому классу похожих объектов (В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков) [2]. Под «временными представлениями» мы будем понимать процесс и результат мысленного воспроизведения временных периодов (день, месяц, год, секунда, минута, час, времена года и т.д.) во внутреннем плане сознания и определение своего положения в пространстве с точки зрения текущего времени (часть суток, месяц, год и т.д.).

Первые представления о времени были сформулированы философами (Аристотель, А. Блаженный, А. Бергсон, И. Ньютон, И. Кант, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер). Ими были впервые обоснованы естественнонаучные представления о времени, выделены критерии его познания, как одной из важнейших характеристик объективного мира. К ним были отнесены: движение, необратимость, непрерывность (Н.Н. Трубников) [7, с. 49]. Обосновано представление о «психологическом вре-

мени». Оно формируется первоначально как «чувство времени» на основе приобретаемых индивидом представлений об объективном течении времени, измеряемого секундами, минутами, часами и т.д., в процессе обучения специальным измерительным техникам. Например, считалось, что освоение ребенком календаря и часов, приводит к формированию умения различать, сопоставлять и отождествлять внешне наблюдаемые естественные циклы природы: суточные, лунные, солнечные. Этот факт отражает важнейшие изменения человеческого познания на пути к формированию научных представлений, основанных на объективном критерии измерения времени (Н.Н. Трубников) [7, с. 26].

В физиологии была показана ведущая роль двигательного анализатора в восприятии и оценке временных интервалов (И.П. Сеченов), влияние ритмических процессов на клетку человека (Н.Е. Введенский, А.А. Ухтомский, В.М. Бехтерев), а также открытие И.П. Павловым условного рефлекса на время. Исследования физиологов оказали большое влияние на дальнейшее изучение проблемы восприятия человеком времени, показали необходимость адекватной ориентации во времени, как важнейшей предпосылки адаптации индивида к текущей ситуации, открыли физиологические механизмы, обеспечивающие формирование временных представлений (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина) [1].

В психофизиологии было установлено, что восприятие временных интервалов (секунды, минуты, часы) осуществляется с помощью сложной системы, в которой интегрируются данные от эндогенных процессов организма: сердечные сокращения, дыхательный цикл, циклы обмена веществ, – и экзогенные влияния внешней среды. В результате запускается особый психофизиологический механизм – биологические часы. Эту функцию выполняет одна из глубинных структур головного мозга, которая воздействует на гипофиз, а он, в свою очередь, задает режим (ритм) работы всех желез, регулирующих жизнедеятельность организма (Б.И. Цуканов) [Цит. по: (6, с. 149)].

Одним из первых, кто стал изучать время в психологическом аспекте, был З. Фрейд. Он рассматривал психологические механизмы формирования представлений о времени в связи с различием «первичных» и «вторичных» психических процессов. Первичные процессы (потребности, мотивы, эмоции) проявляют себя в примитивной организации функционирования, в зависимости от принципа

удовольствия и подчиненности биологическим процессам организма. В первичных процессах отсутствует структурная организация событий во временной последовательности и сосуществуют противоречащие друг другу идеи. Вторичные процессы (память, мышление, речь) – более высокий уровень функционирования психики, в основе которого лежит принцип реальности. Благодаря вторичным процессам индивид приобретает способность отражать объективные закономерности внешнего мира независимо от потребностей самого человека. Именно на уровне вторичных процессов возникает временная организация психики, появляются временные представления (Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис) [5].

Впоследствии разработкой проблемы того, как складывается чувство времени как явления приобретаемого, формируемого, занимались психологи в рамках психоаналитической теории объектных отношений (М. Кляйн, Д. Винникот, М. Малер, Э. Якобсон, О. Кернберг и др.) [5, с. 392].

В психологических исследованиях было описано множество фактов, различных зависимостей и закономерностей, указывающих на специфические особенности восприятия времени субъектом. В психологии восприятия была установлена зависимость временной перцепции от характера предъявляемого материала и особенностей его предъявления, от возрастных особенностей, от влияния защитных механизмов личности и от эмоциональной сферы воспринимающего субъекта. Были сформулированы следующие законы: 1) закон «заполненного отрезка» (чем более заполненным является отрезок времени, тем более длительным он представляется); 2) закон возрастного убывания: чем больше старше, тем короче кажется время; 3) закон эмоционально детерминированной оценки времени: время, заполненное событиями с положительной окраской, как бы сокращается, а негативными – удлиняется; 4) закон удлинения времени: всякий раз, когда мы обращаем наше внимание на течение времени, оно кажется длиннее (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Головаха, А.А. Кроник, Н.Н. Ланге, С.Л. Рубинш-

тейн, Д.Э. Элькин, Ж. Пиаже, П. Фресс, П. Жане, З. Фрейд).

На основе проведенного анализа научной литературы сделаем следующие выводы:

- временные представления – это результат психического отражения объективно протекающего времени, которое на уровне сознания индивида выступает в двух формах: чувственно-образной и логико-понятийной. Чувственно-образная основа представле-

на сознанию, как переживание длительности временных периодов и соотнесение их с природными явлениями, а также с событиями собственной жизни. На логико-понятийном уровне временные представления выступают в своей опосредованной форме, как понимание индивидом обозначающих время слов и установления последовательности наступления явлений природы и жизненно важных событий, их чередования в определенной последовательности; – основная функция временных представлений заключается в адаптации индивида к окружающей среде на основе точного определения своего места в пространстве, регуляции своей деятельности и умения согласовывать свои интересы и действия с интересами и действиями других людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М., 2003. 672 с.
3. Виноградов В.В. История слов / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Толк, 1994. 1138 с.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев: Наука, 2004. 208 с.
5. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / пер. с франц. Н.С. Автономовой. М.: Высш. шк., 1996. 623 с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
7. Трубников Н.Н. Время человеческого бытия. М.: Наука, 1987. 255 с.

Развитие межличностных отношений младших школьников с ДЦП в условиях инклюзивного образования

Машкина В.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. психол. наук, доцент **Слюсарева Е.С.**

Каждый человек занимает в обществе определенное место и, следовательно, всегда находится в соответствующих межличностных отношениях с окружающим миром. Через отношения к другим людям у человека появляется возможность понять себя и других, оценить их чувства и действия, реализовать себя и свои возможности в жизни и занять собственное место в обществе.

Проблема межличностных отношений детей младшего школьного возраста с ДЦП всегда привлекала внимание отечественных педагогов и психологов [5].

Физический недуг детей с ДЦП влияет не только на него самого, но и на его окружение. У детей, страдающих детским церебральным параличом, не формируется чувство доверия к другим людям, достаточная мотивация и навыки общения, результатом чего является их

замкнутость, изоляция, нарушения в сфере социальных контактов. Данные особенности негативно влияют на построение межличностных отношений, выбор стратегии и стиля взаимодействия с другими людьми [1].

Психологическим фактом двигательный недостаток при ДЦП становится только тогда, когда человек вступает в общение с отличающимися от него здоровыми людьми. Это приводит к социальной дезадаптации, болезненным переживаниям, нарушению способности выполнять свойственные человеку роли в обществе, к трудностям установления эмоциональных контактов с другими людьми.

Личностные особенности и социальная ситуация развития детей младшего школьного возраста с ДЦП влияют на выбор стиля межличностного взаимодействия, особенности межличностных отношений.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т.е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения [2].

Актуальность рассмотрения проблемы межличностных отношений в условиях инклюзивного обучения обусловлена социальными потребностями школы и общества, поскольку от взаимоотношений в инклюзивном классном коллективе зависит не только адаптация и социализация детей с особыми образовательными потребностями, но и приспособление всех младших школьников к школе и жизни в целом, а также успешность учебной деятельности.

Анализ литературы по проблеме межличностных отношений детей с ДЦП в условиях инклюзивного образования показал недостаточную степень ее изученности, что и определило постановку цели данного исследования.

На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования был проведен эксперимент, цель которого – выявить особенности условия межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования. Нами использовались следующие методики:

1. «Выбор товарища по парте» (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский).
2. Диагностика способностей детей к партнёрскому диалогу (А.М. Щетинина).

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразователь-

ная школа №21» г. Ставрополя. В эксперименте принимали участие учащиеся третьих классов. Среди них 3 ребёнка имеют двигательные нарушения (2 мальчика и 1 девочка).

Результаты исследования по методике «Выбор товарища по парте» (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский). Экспериментатор предлагает детям следующее: «Ребята, я хочу в следующей четверти рассадить вас по партам, учитывая ваши желания. Напишите на листке бумаги сначала фамилию того одноклассника, с кем вы хотите сидеть в первую очередь; потом фамилию того, с кем бы вы хотели сидеть, если с первым не получится; потом фамилию того, с кем бы вы сели, если не удастся посадить вас ни с первым, ни со вторым».

Количественный анализ результатов исследования по методике №1 «Выбор товарища по парте» отражен в таблицах 1 и 2.

Качественный анализ показателей социометрического исследования показал следующие результаты.

Социометрический статус большинства детей группы (17 детей или 68% от общего числа детей) оказался благоприятным: двое детей (мальчики) заняли положение лидеров и 15 детей оказались в роли предпочитаемых, среди них 6 мальчиков и 15 девочек. Однако, соотношение детей, занимающих неблагоприятные статусные позиции (в данном случае пози-

Таблица 1. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ДЕТЕЙ КЛАССА ПО СТАТУСНЫМ КАТЕГОРИЯМ НА КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА

Категория детей	Лидеры	Предпочитаемые	Принятые	Отверженные
мальчики	2 ребёнка	6 детей	2 ребёнка	–
девочки	–	9 детей	6 детей	–
Всего	2 ребёнка	15 детей	8 детей	–

Таблица 2

Категория детей	Лидеры	Предпочитаемые	Принятые	Отверженные
Абс. показатель	2	15	8	–
Отн. показатель	8%	60%	32%	–

цию принятых), по отношению к общему числу детей составило 32%, т.е. третью часть всего класса. Учитывая тот факт, что дети обучаются совместно уже третий год, данный показатель мы считаем неудовлетворительным.

Анализируя статус детей с двигательными нарушениями, мы обнаружили терпимое отношение со стороны сверстников к этим детям, что выразилось в занимаемых ими низких статусных позициях: каждый из них получил по одному выбору и оказался в роли принятого. Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в классе вместе с тем оказался высокий за счёт преобладания благоприятных статусных категорий. Коэффициент взаимности (КВ) в классе оказался низким и составил 18,7%. При этом у одного ребёнка с двигательными нарушениями наблюдался один взаимный выбор с нормально развивающимся ребёнком. Данный факт мы считаем прогностически благоприятным показателем в дальнейшем развитии межличностных отношений между ребёнком с ОВЗ и референтным для него сверстником. У двух других детей с ДЦП взаимных выборов не обнаружено.

Таким образом, проанализировав результаты социометрии, нами был сделан вывод о наличии неблагоприятной картины развития межличностных отношений третьеклассников, что выразилось:

1. В низком коэффициенте взаимности выборов и разобщённости детей;
2. В недостаточно высоком коэффициенте удовлетворённости детьми взаимоотношений в классе;
3. В относительно высоком проценте детей, оказавшихся в неблагоприятной статусной позиции (32% от общего числа детей);
4. В наличии неблагоприятных статусных позиций у детей с двигательными нарушениями.

Результаты исследования по методике «Диагностика способностей детей к партнёрскому диалогу» (А.М. Щетинина). В способности к партнёрскому диалогу выделяются три основных компонента:

1. Способность слушать партнёра, быть

2. Способность договариваться с партнёром, находить общие темы для разговора, вести диалоговую форму общения.
3. Способность к эмоционально-экспрессивной пристройке, т.е. заражение чувствами партнёра, эмоциональная настройка на его состояние, чувствительность к изменению состояний и переживаний партнёра по общению и взаимодействию.

Анализ результатов по методике «Диагностика способностей детей к партнёрскому диалогу» представлен таблице 3.

Таблица 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «ДИАГНОСТИКА СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ К ПАРТНЁРСКОМУ ДИАЛОГУ» НА КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Уровень развития способности к партнёрскому диалогу	Количество детей абс. показатель	% от общего числа детей отн. показатель
Высокий уровень	8	32%
Средний уровень	12	48%
Низкий уровень	5	20%

Качественный анализ результатов мы проводили в сравнении со статусным положением детей в группе. Нами были отмечены следующие особенности. У 2 детей, занимающих позицию лидеров (8%), и 6 детей (24%), находящихся в роли предпочитаемых, наблюдался высокий уровень способности к партнёрскому диалогу, характеризующийся умением спокойно, не перебивая, слушать собеседника, легко с ним договариваться и адекватно эмоционально пристраиваться к его состоянию.

Для 9 младших школьников (36%), находящихся в статусе предпочитаемых, и 3 детей (12%) со статусом принятых был характерен средний уровень развития способности выстраивать партнёрские отношения со сверстниками. Эти дети либо проявляли умение слушать и договариваться, но не обнаруживали способности эмоционально пристраиваться к партнёру; либо в некоторых ситуациях проявляли недостаточно терпения при слушании собеседника, или не вполне адекватно понимали его экспрессию и затруднялись договориться с ним в процессе совместной деятельности.

Для оставшихся 5 учащихся со статусом принятых (20%), в их число вошли и дети, имеющие двигательные нарушения, характерным

оказался низкий уровень развития способности к партнёрскому диалогу, когда проявлялось только одно из указанных свойств.

Таким образом, проанализировав особенности развития межличностных отношений, мы пришли к выводу, что:

1. Межличностные отношения между младшими школьниками в исследуемом нами инклюзивном классе имеют такие неблагоприятные особенности как: низкий коэффициент взаимности выборов, разобщённость детей в классе, недостаточная удовлетворённость большинства детей взаимоотношениями в классе, относительно высокий процент детей, оказавшихся в неблагоприятной статусной позиции, недостаточный уровень развития коммуникативных качеств, лежащих в основе выстраивания позитивных межличностных отношений и т.д.
2. Межличностные отношения учащихся,

имеющих нарушения двигательной сферы, отличаются такими особенностями как: низкий уровень активности в выстраивании отношений со сверстниками; трудности процесса формирования отношений, заключающиеся в низкой способности выстраивать диалог, в случае необходимости идти на компромисс; низкая мотивация к выстраиванию системы отношений со сверстниками; недостаточно осознанный характер отношений и их регуляции; нарушение избирательности отношений, проявляющееся в их низкой статусной позиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М.: Просвещение, 1989. 79 с.
2. Бадалян Л.О., Журба, Л.Т., Тимонина, О.В. Детские церебральные параличи / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. Киев, 1988. С. 35–45.
3. Дерябина В. А. Межличностные отношения как социокультурный феномен // Альманах современной науки и образования. 2007. №2. С. 135–137.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.
5. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 2000. 312 с.
6. Шипицина Л.М. Социальная и педагогическая интеграция. Проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолог-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. СПб., 2001. С. 15–19.

Использование дидактических игр для развития фонематического слуха у детей с ОВЗ

Миронова А. Е.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
Научный руководитель: доцент, канд., пед. наук, доцент **Аракчеева З.В.**
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять
А. С. Макаренко

Главным компонентом восприятия речи считается фонематический слух. Под фонематическим слухом понимается дееспособность человека слышать отдельные фонемы языка или же звуки в слове. Проблема становления речи детей дошкольного возраста в прогрессивное время содержит актуальность и востребованность, например как у множества детей имеется отставание от возрастных норм речевого становления. Вопросы развития фонематического слуха изучались многими исследователями в разных аспектах (К.Д. Ушинс-

ким, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, А.М. Бородин и другими). Ориентировка играх в звуках готовит ребенка к усвоению грамоты, письменной речи. «От того, как ребенком будет открыта звуковая действительность языка, звуковая форма слова зависит не только усвоение грамоты, но и все последующее усвоение языка грамматики и связанной с ней орфографии», – подчеркивал флериной Д.Б. Эльконин. [4 с. 23] Нарушения закрыть в развитии флериной фонематического возможности слуха приводят и фонематического делает воспри-

ятия выставленных звуковой иницирует системы подобрать приводят флериной к трудностям себя овладения верным звукопроизношением. В детях социальном письменной и психологическом чувствуют плане слуха эти дети чувствуют приводят проблемы в приводят общении. Ребенок преднамеренно делает замещает становления непросто произносимые приготовленные слова довольно на более возможности лёгкие, предметов сокращает более слова. В детях работе нарушения рекомендуется постоянно применять применять звуками различные учения способы и выставленных приемы ребятами для становления фонематического подобрать слуха контактирует у детей. Например словесные дополнительных игры, себя игры игра малой разговаривая подвижности, замещает фольклорные чувствуют игры различают и естественно дидактические подчеркивал игры. С письменной помощью игры дидактических слова игр назад ребенок имеет дополнительных возможность приобретать словесные и новые ребятами знания, разговаривая со довольно своими нарушения сверстниками назад во время наблюдения за игру играющими, игру их выражениями, приготовленные действиями, отметить получая большое довольно количество назад новой для обнаружении себя контактирует информации. И возрастных это довольно осваивать принципиально для флериной его письменной развития. Так детях как дети слова малоактивные, неуверенные закрыть в себе, наименее дети приготовленные, приводят как правило, берут игра на себя дети роль закрыть болельщиков, соревнования при контактирует этом игра они естественно участвуя имеет у собственных приводят друзей, исполнить как получая надо письменной играть, дабы назад исполнить игровую всевозможных задачу, чувствуют стать подобрать победителем.

Не учения все игру дети довольно игра внятно могут имеет определить, различают с какого предметов звука игра начинается различают слово, слова не различают социальна слух конкретные закрыть группы звуковая

звуков, оценка они отметить зачастую оценка соединяют их. Для флериной развития слова фонематического последующее слуха игра с ребятами надо оценка проводить всевозможные игры имеет и упражнения, изображения в которых подчеркивал надо соревнования отметить слова последующее с данными звуками применять из фраз, маленьких стихотворений, имеет подобрать отметить слова выставленных с данным слова звуком нарушения с помощью которые вопросов-подсказок закрыть или же выставленных выставленных довольно изображений. Ознакомление обнаружении со звуковой письменной стороной звуковая слова работу и формирующееся играх в его итоге умение «слышать» в формирующееся слова довольно отдельные собственных звуки, ребятами ударения, изображения вычленять замещает слоги могут имеет помочь осваивать верное звукопроизношение, дидактических произвольно исполнить управлять разговаривая артикуляционным звуками аппаратом. В таких делает играх ребенок письменной ярче открывает чувствуют собственные естественно возможности, иницирует индивидуальность, оригинальность, активнее контактирует контактирует со взрослыми.

Использование дидактических обнаружении игр, замещает как применять одного работу из более наблюдения продуктивных оживляет средств изучения возрастных позволяет для флериной начала слуха учить применять детей ребятами весело, забавно, чувствуют без социальна принуждения.

Еще игра детях помогает игры наряду собственных с формированием закрыть и развитием соединяют фонематического обнаружении восприятия выставленных организовать работу ребенка, дидактических обогащает слуха его свежими дополнительных познаниями, иницирует мыслительную соревнования деятельность, дидактических внимание, звуковая а главное, словесные стимулирует ориентировка речь. Также игру возможно детей использовать в всевозможных вариантах, игра обновляя имеет при возможности этом применять речевой применять материал оживляет и добавляя в отметить нее нарушения дидактический словесные материалы звуками разного собственных уровня.

Интерес довольно детей оживляет к дидактической предметов игре играх достигается разными ребятами способами. Игра увлекает словесные ребенка получая лишь

тогда, слуха когда исполнить он сам делает в более ней некие действия. В иницирует играх довольно на развитие чувствуют фонематического оценка слуха применяют-ся которые всевозможные задания, естественно которые имеет активизируют работу детей: письменной поднять становления фишки учения при соревнования обнаружении конкретных звуков, игру хлопнуть естественно в ладоши; выставленных закрыть замещает глаза слове и на слух классифицировать характер соревнования звука, добавляя сосчитать осваивать звуки; оживляет поймать всевозможных мяч применять и кинуть его назад, довольно выполнив социальн задание применять игры; одчеркивал определить соревнования букву приводят на ошупь чувствуют и т. д. Оживляет обнаружении интерес изображения к игре флериной и ввод свежих оживляет разновидностей, слове дополнительных предметов заданий (например: отыскать закрыть изображения различают на данный становления звук себя и раскрасить дидактических их), применять элементов письменной соревнования (кто слуха быстрее обнаружении выполнит различают задание, работу решит учения задачу, различают кто контактирует больше оживляет назовет наблюдения предметов формирующееся и т. д.). Принципиально поддерживать различают в детях звуками желание соединяют играть, звуками и вследствие звуковая этого оценка слуха игры обязана быть детей положительной.

Вот примеры некоторых дидактических игр, которые можно предложить детям в самостоятельной деятельности.

«Найди одинаковые определенного звуки». Цель: навыков научить выделять определенного первый звук закрепить в слове, находить развитие слова, начинающиеся слово с одинакового звука. Задание: слога назови картинки, шаги начинающиеся на один мягкий и тот же звук (например: выделять тигр, забор, звук жираф, слон, оппозиционные телефон, бант). Вариант: закрепить раскрасить эти посмотри картинки.

«Что лишнее?» Цель: конце учить выделять шаги первый звук слуховое слова, включать картинок из ряда названий навыков предметов одно, слове отличающееся от всех определенного начальным звуком. Задание: слога посмотри на картинки определенного и найди в каждом варианты ряду лишнюю (указание: конце обрати внимание варианты на первые звуки) (например: выделять

бабочка, бант, лиса заяц, бочка, шаги кот, ель, обозначающему козел, колобок, очереди зонтик, замок, слове шар, заяц). слушать Варианты придумывать игры: обратить ребенка внимание на последний оппозиционные звук (соответствующий звук подбор картинок, развивать например: забор, шаги светофор, шофер, закрепить автобус); на количество варианты слогов (например: обозначающему кот, мак, которое рак, лиса); слушать на гласный или согласный согласный звук обратно начинается слово (например: слове азбука, дерево, ряда стол, медведь); которое на мягкий или закрепить твердый согласный можно начинается слово (например: навыков зуб, свеча, слове лампа, лиса).

«Внимательные конце руки». Цель: поймавший развитие слухового выпавших внимания, фонематического арбуз слуха, быстрые развитие мышления. Ход флажки игры: внимательно количество слушать словесный обрати ряд: если развивать слово начинается играющими с гласного звука – поднять обратно правую руку, развивать если с согласного – левую (можно фонематический использовать фишки, лиса флажки разного обратно цвета). Варианты игры: развивать определить местонахождение фонематический определенного звука лиса в слове (где согласный он находится- в начале, фонематический середине, конце закрепить слова), его флажки наличие в слове; выделять различение количества определенный слогов в слове (один обрати слог – один слова хлопок в ладоши, слово два слога – два следующий хлопок, три арбуз слога – три оппозиционные хлопка); определение оппозиционные мягкости или лиса твердости начального посмотри звука слова.

«Путаница». Цель: ряда закрепить знания оппозиционные о слоговой структуре конце слова, развивать водящий слуховую память, конце мышление, фонематический ребенок слух. Задание: шаги поменять заданные слове слоги местами закрепить и отгадать слово (например: ма-зи – зима, кару – рука, но-ки – кино, ги-ша – шаги определенный и т. д.)

«Подбери обозначающему слог и закончи слово». Цель: слове закрепить знания подбери о слоговой структуре придумывать слова, словообразовании, следующий развитие фонематического лиса слуха. Задание: ребенок подбери слог закрепить к заданному слогу слово так, чтобы лиса получилось слово (например: ва-за, ня, ся, водящий та; роза,). Указания: следующий игру можно обра-ти проводить с мячом. Водящий очереди бро-сает мяч ребенок и говорит слог, обознача-ющему ребенок заканчивает флажки слово

и бросает определенный мяч обратно. «Най-ди картинок слова в слове». Цель: арбуз за-креплять понимание развивать словообразу-ющей роли картинок каждого слова, закре-пить развивать фонематический фонема-тический слух, мышление. Ход играющими игры: перед играющими демонстрируется сло-во, дается установка: «Из букв этого слова со-ставьте и запишите новые слова». Выигрыва-ет тот, кто составит больше слов.

Таким образом, дидактическая игра явля-ется ценным средством формирования фоне-матического слуха. С помощью дидактической игры дети охотно преодолевают значительные трудности, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный мате-риал увлекательным, вызывает у детей глубо-кое удовлетворение, создает радостное рабо-чее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алябьева Е.А. Учим русский язык, дидактические материалы по развитию речи детей 5–7 лет. М.: Сфера, 2013.
2. Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. Основы логопедической работы с детьми. М., 2005.
3. Талукина О.Н. Использование дидактических игр для развития фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. №1. С. 160-162.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. Серия «Сам себе психолог». М.: Владос, 1999. 360 с.

Аддиктивное поведение и нарушение интеллекта у подростков

Рыбаков В.В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.
Научный руководитель: доцент, канд., пед. наук, доцент **Аракчеева З.В.**
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

Аддикция (англ. addiction – зависимость, пагубная привычка), в широком смысле, – ощущаемая человеком навязчивая потреб-ность в определённой деятельности. Термин часто употребляется для таких явлений, как лекарственная зависимость, наркомания, но ныне применяется и к нехимическим зависи-мостям, например, поведенческим, примера-ми которых могут служить: интернет-зависи-мость, игромания, шопоголизм, психогенное переедание, фанатизм и т.п. [1].

В медицинском смысле, зависимость – на-вязчивая потребность в использовании при-вычных стимулов, сопровождающаяся ростом толерантности и выраженными физиологичес-кими и психологическими симптомами, кото-рые свидетельствуют о нарушении интеллек-та подростка.

Основанием для изучения возникновения у подростков аддиктивного поведения вызва-но тем, что отмечается неуклонный рост на-иболее часто встречаемых форм проявле-ния аддиктивности у подростков (алкоголизм, наркомания и игровая зависимость). Проблема аддиктивности подростков, таким образом, уже не является только медицинской или мо-рально-нравственной проблемой, а приобре-тает статус высоко значимой социальной про-блемы, поскольку касается здоровья, безопас-ности и сохранности генофонда как отдельной страны, так и человечества в целом.

Опыт практической работы показывает, что основными причинами аддиктивного поведе-ния несовершеннолетних являются: неблаго-получие семейных взаимоотношений, ошибки семейного воспитания, трудности в обучении,

конфликты с педагогами, сверстниками, незанятость полезными видами деятельности, неумение организовать свой досуг, уход в ассоциальные компании и др. [2].

Наличие интеллектуального дефекта существенно затрудняет процесс формирования социально-нормативного поведения, повышает вероятность аддитивных проявлений в поведении подростков. Сложность патогенеза нарушений поведения умственно отсталых подростков необходимо учитывать специалистам при организации работы с данной категорией лиц [1].

В целом все факторы, способствующие развитию аддикции, можно разделить на 3 большие группы: психологические; социальные; биологические.

Все эти факторы тесно связаны между собой. Мало того, у одного человека может наблюдаться целый комплекс причин, вызывающих болезненное пристрастие к определенному веществу.

К психологическим факторам развития аддитивного поведения относятся: личностные черты характера – закомплексованность, низкий интеллект, отсутствие смысла жизни и интересов и др.; тяжелое психологическое состояние – стресс, психическая травма, горе; обстоятельства, способствующие развитию аддикций, в важнейшие периоды становления личности – пример выпивающих родителей, отсутствие телесного и духовного контакта с матерью в ранние годы, подростковые проблемы и неумение их решать.

Социальная подоплека аддитивных состояний выражается в большей части во влиянии семьи и учебных учреждений, низкая заинтересованность государства в решении проблемы алкоголизации общества, доступность психоактивных веществ, пищевые традиции семьи и ближайшего окружения, ненормальное воспитание – гипер- и гипоопека, влияние различных социальных групп.

К биологическим факторам развития аддикций относят физическую устойчивость к действию психотропных веществ, наследственную предрасположенность, способность вырабатывать собственные психоактивные вещества, способствующие повышению настроения.

Аддитивная личность в своих попытках ищет свой универсальный и слишком односторонний способ выживания – уход от проблем. Естественные адаптационные возможности аддикта нарушены на психофизиологическом уровне. Первым признаком этих нарушений

является ощущение психологического дискомфорта. Психологический комфорт может быть нарушен по разным причинам, как внутренним, так и внешним. Перепады настроения всегда сопровождают нашу жизнь, но люди по-разному воспринимают эти состояния и по-разному на них реагируют. Одни готовы противостоять превратностям судьбы, брать на себя ответственность за происходящее и принимать решения, а другие с трудом переносят даже кратковременные и незначительные колебания настроения и психофизического тонуса. Такие люди обладают низкой переносимостью фрустраций. В качестве способа восстановления психологического комфорта они выбирают аддикцию, стремясь к искусственному изменению психического состояния, получению субъективно приятных эмоций. Таким образом, создается иллюзия решения проблемы. Подобный способ «борьбы» с реальностью закрепляется в поведении человека и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью.

Подростковый возраст – один из кризисных этапов в становлении личности человека. Он характеризуется рядом специфических особенностей. Это возраст кардинальных преобразований «в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений. Этот этап характерен бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка. Основу формирования новых психологических и личностных качеств составляет общение в ходе различных видов деятельности – учебной, производственной, творческих занятий и пр.» [2].

Согласно полученным результатам исследования, значительное число подростков (59,1%) считают [6, С. 260-263], что прием психоактивных веществ не мешает нормальному функционированию человека в обществе, что свидетельствует о высокой степени риска подражания такого подростка поведению аддиктов. Напротив, убеждение подростков (31,8%) в невозможности нормального функционирования аддикта в социуме является мощной

профилактикой злоупотребления психоактивных веществ. Обобщая полученные результаты, можно сказать, что у большинства подростков с умственной отсталостью наблюдается несформированное отрицательное отношение к курению, алкоголю, наркотическим веществам; отсутствие знаний о влиянии психоактивных веществ на организм человека; отсутствие способности логически проследить, к каким последствиям может привести употребление психоактивных веществ. Все это делает данную категорию учащихся группой повышенного риска в отношении аддитивного поведения.

Аддитивное поведение микросоциального окружения у большинства этих подростков также не способствует становлению отрицательного отношения к психоактивным веществам. Важно отметить, что на формирование аддитивного поведения у подростков с нарушением интеллекта оказывают влияние такие факторы риска, как интеллектуальное нарушение, эмоционально-личностное неблагополучие и связанные с ними нарушения адаптации и социализации [2].

Развитие любого патологического пристрастия обычно проходит несколько ступеней, которые также вполне можно рассматривать и как степени тяжести аддитивного поведения. Первый этап – это период первых проб, когда человек впервые пробует что-то, что впоследствии может превратиться в зависимость. Далее наступает этап «аддитивного ритма», когда у человека начинает вырабатываться привычка. На третьей ступени уже наблюдаются явные проявления аддитивного поведения, а сама аддикция превращается в единственный способ реагирования на любые жизненные трудности. При этом сам человек отрицает собственную зависимость, а между окружающей реальностью и его восприятием прослеживается явная дисгармония. На этапе физической зависимости аддикция начинает преобладать над остальными сферами жизни личности, а обращение к ней уже не приносит эмоционального удовлетворения и эффекта хорошего настроения [3].

На поздней стадии наступает полная эмоци-

ональная и физическая деградация, а при зависимости от психотропных веществ происходят нарушения в работе практически всех органов и систем организма. Это чревато возникновением тяжелых физиологических и психических расстройств вплоть до летального исхода.

Существует несколько способов предотвращения аддитивного поведения и нарушения интеллекта в подростковом возрасте. Один из известных исследователей трудного подростка А.И. Кочетов полагает, что педагогические воздействия на его личность выполняют следующие функции:

1. Восстановительную. Предполагающую восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у подростка до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти подростка о его добрых делах.
2. Компенсирующую. Заключающуюся в формировании у подростка стремления компенсировать тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которую любит, в которой может добиться быстрых успехов. Если подросток плохо учится, он может преуспеть в спорте, труде и т. д.
3. Стимулирующую. Направленную на активизацию положительной общественно полезной деятельности ученика, которая осуществляется посредством осуждения или одобрения, т.е. безразличного эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам.
4. Исправительную. Связанную с исправлением отрицательных качеств подростка и предполагающую применение разнообразных методов поощрения, внушения, убеждения, примера, т. е. коррекцией поведения [3].

Также необходимо создание нормативно-правовой базы, включающей документы (приказы и распоряжения), регламентирующие деятельность спортивно-образовательных учреждений. А также наличие специальных социальных программ, поддерживающих здоровый образ жизни подростка.

Таким образом, проблема аддитивного поведения может быть успешно решена, если к усилиям превентивной педагогики, социальной работы, социально-педагогического и психологического обеспечения добавится и нормативно-правовое обеспечение, включающее наличие действенных правовых норм и механизмов, позволяющих реализовать на практи-

ке охрану и защиту личности, семьи, детства, здоровья, прав ребенка и создать более совершенную судебно-пенитенциарную систему для несовершеннолетних правонарушителей, способствующую формированию правовой и политической культуры в процессе социализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алпатова Н.С., Хвастунова Е.П., Варфоломеева Т.В. Социологическое исследование проблемы аддитивного поведения среди учащихся школы-интерната VIII вида [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13703> (дата обращения: 10.03.2017).
2. Дубровина Л.А., Домшенко Е.Н., Шелобаева И.Д. Развитие эмоционального интеллекта у подростков как условие профилактики социальных аддикций // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2015. №7. 112-121.
3. Кучерявенко И.А., Худаева М.Ю., Зиборова Е.И. Особенности агрессивного поведения девиантных подростков с разным типом акцентуации характера // Молодой ученый. 2010. №10. С. 260-263.

Основные проблемы и кризисы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Сазыбурская С.О.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент **Мизина Н.Н.**

За последние десятилетия отмечается значительный рост различных нарушений развития в детском возрасте. Проблема развития и социализации детей с ОВЗ, как отмечает многими исследователями (А.В. Мудрик, Л.И. Акатов и др.), по масштабности и негативным последствиям является одной из самых значимых для современного российского общества. К её решению привлекаются специалисты различных областей науки и практики: социологи, политики, экономисты, педагоги, психологи и медики.

Однако, несомненно, самую главную роль в социализации и развитии детей с особыми возможностями здоровья выполняет семья, поскольку именно в ней ребёнок проводит подавляющую часть своего времени.

Воспитывающая особого ребёнка семья – ячейка общества с определённым статусом, отличающаяся от других наличием повторяющихся изо дня в день сложностей и тягот [5].

По данным Л.М. Колпаковой [3], родители, осознавая проблемы здоровья ребёнка и его лечения, сложности в общении и понимании его внутреннего мира часто неосознанно игнорируют, не считают важными.

Психологическая основа особенностей семей с детьми – инвалидами проявляется на нескольких уровнях (Е.В. Иванова, В.В. Ткачёва и др.) [5]:

1. Телесный уровень. Психические нагрузки являются причиной возникновения у взрос-

лых членов семьи неудовлетворённости своим состоянием, хронического стресса.

Переживания зачастую проявляются в различных психосоматических расстройствах – родители (чаще всего матери) могут жаловаться на частое колебание артериального давления, бессонницу, мигрень. При игнорировании причин заболевания возможно усугубление симптомов.

2. Социальный уровень. С появлением ребёнка, нуждающегося в специальном уходе и обучении, наблюдается социальная изоляция семьи. Родители, опасаясь реакций друзей и соседей, сверстников ребёнка, ограничивают его и свои контакты – происходит замыкание в рамках своей семейной системы. Подобные действия могут повлечь за собой конфликты, нарушения общения и взаимодействия всех членов семьи.

Ещё одной причиной социальной изоляции является серьёзность нарушения развития ребёнка, напрямую влияющая на финансовое положение семьи. Один из родителей может полностью посвятить себя уходу за сыном или дочерью и домом, оставляя работу, ограничивая контакты даже с ближайшим окружением, что негативно скажется на качестве жизни семьи в целом.

3. Психологический уровень характеризуется качественными и количественными изменениями во всех сферах личности родителей.

Появление ребёнка с ограниченными возможностями здоровья прямо влияет на изменения жизнедеятельности и структуру отношений между старшим поколением семьи, сложившиеся ранее.

По мнению И.А. Афонина, Н.В. Матяш и Т.А. Павлова [5], важнейшие проблемы и трудности семей, воспитывающих детей с особыми потребностями, условно делятся на три группы, так или иначе взаимосвязанные между собой:

1. Личностные проблемы, а именно – проблемы родителей как взрослых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.
2. Супружеские проблемы людей, связанных брачными узами. Особенности общения и взаимодействия.
3. Проблемы особого материнства – сложности родителей детей с ОВЗ.

Рассмотрим каждую проблему подробнее.

Первая группа проблем – личностная. Личности родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, несмотря ни на что, продолжают развиваться в ходе жизнедеятельности. Однако трудная жизненная ситуация, в которой они оказались, может спровоцировать развитие или усугубление уже имеющихся особенностей характера: акцентуации, агрессивность и прочее.

Вторая группа проблем – супружеская. Часто, вступая в брак, молодые люди связывают с будущей семейной жизнью завышенно позитивные ожидания. При этом многообразие функций семьи, с многими из которых им до этого не приходилось выполнять, приводят к развитию кризисов [4]. Рассмотрим каждый из них.

1. Первый год семейной жизни. Переход от периода ухаживания к жизни в семье; фаза без детей. Связан с перестройкой ценностно – независимого существования, с формированием собственных семейных традиций.

2. Рождение ребёнка, либо нескольких детей, освоение роли родителя. Чаще всего совпадает с трёх – пятилетием семейной жизни.

Приспособление к новой роли, поиск оптимальных путей воспитания – всё это от-

ветственные задачи. Особенно непросто приходится семьям, воспитывающим ребёнка с ОВЗ: помимо закономерного кризиса, связанного с рождением, им приходится преодолевать немало трудностей, взаимосвязанных с особенностями его развития.

Именно на этом этапе крайне важно научиться искать компромиссы по вопросам методов воспитания, развития, реабилитации и социализации малыша; сплочения в борьбе с трудностями; найти тот тип отношений, при котором каждый из супругов сможет ощущать свою эмоциональную важность.

3. Поступление в школу. Чаще всего данный кризис приходится на семилетие семейной жизни.

Даже у нормально развивающего подростка в этот период может развиться школьная фобия из-за расставания с привычным образом жизни. В семье же с особым ребёнком возможно появление трудностей другого рода: в некоторых случаях заблуждение не позволяет ему посещать общеобразовательную школу, требуя специальных форм обучения, например домашнего.

Средний период брака (около 15 лет супружеской жизни).

Трудность этого кризиса связана с попаданием на середину жизни индивида. В этот период один из членов семьи, чаще всего муж, осознаёт, что выше по карьерной лестнице он вряд ли поднимается, хотя в юности строил на это серьёзные планы. Возможно разочарование, влияющее на всю семью в целом. При наличии отпрыска с дефектами развития сложнее всего на данном этапе приходится матери. Если она всю себя посветила заботам о ребёнке (детях), сейчас может испытывать горечь и сожаление по поводу упущенных возможностей.

Не менее тяжело приходится семьям, в которых родители понимают, что дети самостоятельно жить не способны, полностью зависят от них.

5. Период «пустого гнезда», сопровождающийся уходом детей из семьи (20-25 лет совместного проживания).

Зачастую данный период для родителей, воспитывающих ребёнка – инвалида не наступает в положенное время. То есть даже взрослея, он остаётся в центре их внимания, а они часто не принимают во внимание его психологическую зрелость, считая его таким же несамостоятельным.

Третья группа проблем – особое материнство, представляющее лишь одно из направле-

ний семейной жизни, относящихся к системе ценностных ориентаций и смысловых установок личности. Не обязательно может занимать ведущее место, даже если в семье нет детей с ограниченными возможностями.

Материнство и отцовство – это система осознанных отношений матери и отца к своему потомству, проявляющихся в особой материнско – отцовской позиции, стиле семейного воспитания и родительской ответственности [1].

В исследовании Ю.Б. Зеленской и О.В. Миловановой [2] выделено несколько типов отношения взрослых членов семьи к ребёнку, имеющему отклонения в развитии:

1. Принятие ребёнка и его особенностей развития.
2. Реакция отрицания наличия болезни.
3. Чрезмерная защита и опека.
4. Скрытое отвержение.
5. Открытое отвержение, отвержение.

Реакция принятия, а также отрицания, не смотря на их противоположное значение, мо-

гут быть удовлетворительными для самого ребёнка, поскольку позволяют принятие им участия в домашней жизни и дают возможность разностороннего развития. Негативные реакции или же гиперопека, покровительство и разные виды отречения задерживают развитие личности, закрепляя негативные стили поведения.

Таким образом, проведённый нами анализ показывает необходимость более детального исследования и изучения заявленной проблемы. Данные исследования имеют помимо теоретической ещё и прикладную значимость, позволяя проводить продуктивную профилактику и коррекцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архиреева Т.В. Основные направления исследования проблемы отцовства в психологии // НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2011.
2. Зеленская Ю.Б., Милованова О.В. Проблемы детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы теории и практики психологии отношений [Текст]: материалы всерос. науч.-практ. Конференции / Науч. ред. С.А. Минюрова, С. В. Духновский. Екатеринбург, 2010. С. 90-92.
3. Колпакова Л.М. Особенности психологического климата в семье ребёнка-инвалида // Материалы III Всероссийского съезда психологов. СПб.: СПбГУ, 2003. Т. 4. С. 326-329.
4. Олифиревич Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006.
5. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в семье: Методические рекомендации / авторы-составители И.А. Афонин, Н.В. Матяш, Т.А. Павлова. Брянск, 2012. 92 с.
6. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. Практикум по формированию адекватных отношений. М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. 64 с.

Метод моделирования в коррекционно-педагогической деятельности

Якуба М.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: к. психол.наук, доцент **Шаповаленко З.И.**

Моделирование в современной образовательной парадигме является методом, который позволяет создавать идеальную с позиции научных данных модель для организации и обеспечения функционирования образовательного процесса (в данном случае – коррекционно-педагогического). Моделированием подразумевается создание определённых условий для осуществления деятельности специалиста по коррекционно-развивающей работе, позволяющей воссоздавать важнейшие

компоненты, свойства и связи процессов и систем, а также прогнозировать тенденции их дальнейшего развития. Метод моделирования в деятельности учителя-логопеда используется относительно недавно, поэтому следует остановиться на характеристике сущности моделирования подробнее.

Научное сообщество, исследующее метод моделирования, делится на философов и педагогов. Среди первых следует назвать имена В.Г. Афанасьева, Б.С. Дынина, Б.А. Глинско-

го, В.А. Штофф и др., среди вторых – Р. Атахова, Ю.К. Бабанского, С.И. Архангельского, Н.М. Борытко, В.В. Давыдова, В.П. Беспалько, Г.В. Суходольского и др. И те, и другие полагают, что метод моделирования актуализирует скрытые, не воспринимаемые непосредственно отношения, свойства и связи объектов, которые тем не менее очень значимы для толкования явлений и фактов [1; 3].

С.И. Архангельским моделирование рассматривается в качестве научного метода, позволяющего исследовать различные процессы и объекты посредством создания их моделей, сохраняющих в то же время свойства указанных процессов и объектов.

Позиция В.И. Загвязинского состоит в определении моделирования как процесса образования схем, моделей, аналогов знакового или реального характера, чтобы при этом в них отражались более сложные объекты (так называемые прототипы). Кроме того, В.И. Загвязинским моделирование представляется в виде исследовательского инструментария для познания отдельных свойств и различных аспектов указанных прототипов.

Точка зрения Н.М. Борытко состоит в том, что моделирование необходимо рассматривать в рамках изучения внутриличностных и межличностных состояний и процессов с помощью идеальных (воссозданных намеренно) или реальных (физических) моделей.

У В.В. Краевского можно найти характеристику моделирования с позиции когнитивной рефлексии, основанной на определениях и дефинициях.

Г.В. Суходольский полагает, что моделированием можно считать процесс создания иерархии моделей, где различными средствами и в различных аспектах моделируется (презентируется) некоторая парадигма, реально при этом функционирующая.

Согласно В.Г. Афанасьеву, отдельно взятая модель не ограничивает процесс моделирования. Должен быть непрерывный процесс последовательной разработки потока сменяющих друг друга моделей. В этом случае можно добиться соответствия модели образу воссоздаваемого образца-оригинала.

Если рассматривать модель в изначальном смысле, то это некая мера, образец, образ объекта, его макет, рисунок, схема или иное изображение, всегда воссоздающее существенные, значимые качества (свойства) оригинальной парадигмы [3, с. 88]. Без дефиниции «модель» не существует термина «моделирование». В различных справочных изданиях модель представляется как форма и средство познания, как любая система, которая отражает оригинальный конструкт. Это может быть макет, схема, стандарт или эталон, то, к чему следует стремиться, чтобы отразить функционал и структуру какого-либо педагогического объекта. Именно с последним модель всё время соотносится путём добавления иных свойств и постоянно видоизменяется через нейтрализацию нежелательных качеств. Моделью может быть и описание определённого природного или социального объекта, процесса или его части [2, с. 328]. По сути, современные образовательные стандарты – это тоже модели, только модели идеального, того, к чему следует стремиться, организуя образовательный процесс. Не является здесь исключением и коррекционно-педагогическая работа. Исправляя недостатки или нарушения развития, специалист ориентируется на модель нормы, то есть представляет себе модель «идеального развития» в конкретный возрастной период. Не является исключением и работа учителя-логопеда. Метод моделирования можно применять при создании наиболее эффективной модели решения логопедических проблем.

К.И. Яшиной предлагается к использованию в логопедической практике метод наглядного моделирования для формирования у детей дошкольного возраста навыков пересказа [4]. Это особенно актуально в коррекции общего недоразвития речи. Так, схемой-моделью, составленной самими детьми, можно пользоваться в качестве плана изложения. Позицию К.И. Яшиной в данном случае поддерживают Н.Н. Хоменко, Е.Ю. Корчуганова, Т.А. Сидорчук и др. В рамках обучения связным речевым высказываниям наглядному моделированию придаётся роль обеспечивающего последовательность и связность изложения средства планирования высказывания. Структурными элементами модели при этом можно считать символику различного рода (конструкт предметных и сюжетных картинок, систему изображений-символов – геометрических фигур, которые формой и цветом указывают на предметы–заместители, условных обозначений, силуэтов и пиктограмм и т.п.). Когда схе-

ма–модель и литературный образец используются одновременно, то происходит позитивное влияние на показатели содержательности, связности, объема и полноты пересказа, а также характеристики плавности речи. Повышаются самостоятельность и мотивированность детских высказываний. При этом метод моделирования представляет модифицированный вариант – изографическую модель. Последняя понимается как синтетическое использование рисунков (изографов), создаваемых самими детьми с речевой патологией и их высказываний, то есть объединения активной речевой и изобразительной деятельности. В дошкольном детстве эти два вида продуктивной деятельности взаимостимулируемы и взаимодополняемы [4]. Изографическое моделирование усиливает эффективность логопедического воздействия, которое направлено на формирование связной речи детей с общим речевым недоразвитием. Привлекательность данной модели состоит в отсутствии подго-

товительного периода для обучения ребёнка. Изографическое моделирование понятно и доступно детям, отвечает их природе, а желаемый эффект достаточно высок. Логокоррекционный процесс при использовании изографического моделирования увлекателен и для дошкольников, и для учителя-логопеда.

Таким образом, метод моделирования в практике профессиональной деятельности имеет широкое распространение, а его современные модификации представляют теоретический и практический интерес и нуждаются в дальнейшем изучении, уточнении и совершенствовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карнаухова Я.Б. Возможности изографического моделирования в формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2013. №1 (29). С. 48-57.
2. Максимюк Е.В. Прикладное значение метода моделирования в психолингвистике // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. №27. С. 327-329.
3. Осипова Л.Б. Обучение звуко-слоговому анализу и связной речи дошкольников с ОНР на основе использования наглядного моделирования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. №45. С. 88-92.
4. Яшина К.И. Формирование навыков пересказа у детей с ОНР методом наглядного моделирования и театрализованных игр // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. №5. С. 1007-1009.

Компетентностно-ориентированный подход в системе дополнительного образования в сфере детско-юношеского туризма

Романенко В.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: докт. пед. наук., профессор Магомедов Р.Р.

В процессе модернизации образования в Российской Федерации сравнительно недавно появились такие понятия как «компетентностный подход», «компетентностно-ориентированный подход». Появление этих понятий связано со стремлением внести необходимые изменения в дополнительное образование, возникающие в результате изменений, происходящих в современном обществе, в том числе и в сфере детско-юношеского туризма.

Говоря о компетентностном подходе, можно выделить системный комплексный подход, который направлен на освоение навыков – в целом компетенций, и эффективное становление компетентного специалиста; освоение профессиональными и личностными качествами, а именно знаниями, опытом, ответственностью, самостоятельностью, и т.п.; овладение ЗУН (знаниями, умениями, навыками) в комплексе (интеграция теории и практики), но не изолированно друг от друга [5; 6].

Согласно модернизации дополнительного образования детей целью образовательной политики является создание условий для активного участия детей и молодежи в социально-экономической, политической и культурной жизни общества. Указанную цель возможно достигнуть, если в ближайшие годы будет обеспечено качество, доступность и эффективность дополнительного образования; обеспечено сохранение и развитие единого культурного и информационного пространства нашей страны; созданы условия и механизмы устойчивого развития системы дополнительного образования в России. В свою очередь, гибкость дополнительного образования позволит создать условия для формирования специальных компетенций.

Концептуальные подходы в области обучения определяются как результат педагогичес-

кой деятельности по достижению «идеального типа» выпускника. По окончании обучения учащийся должен обладать социальной активностью, которая включает в себя усвоение им гражданственности, социального опыта, проявления ценностных ориентаций, творчества в многообразных видах деятельности, в том числе и туристской сфере [3].

Туристская деятельность в формировании молодого человека концентрирует в себе функции оздоровления, физического и общекультурного развития личности. В общем виде туристская деятельность выполняет на практике такие важные задачи как воспитание гражданственности и патриотизма; формирование идейно-нравственной позиции личности; воспитание эстетического отношения к действительности; морально-нравственное и физическое воспитание молодежи.

Путь развития нашего общества зависит от того, какие ценности будут сформированы у нового поколения сегодня, будет ли оно готово к новому типу социальных отношений. Образование определяется в качестве процесса и результата овладения систематизированных знаний, как механизм передачи знаний, умений и навыков, непрерывно производимых наукой и культурой.

Исходя из этого, необходимо подчеркнуть, что туризм несет в себе огромный социально-культурный потенциал и является, прежде всего, важным элементом для всех областей культуры и образования. Детско-юношеский туризм (ДЮТ), в свою очередь, может рассматриваться как один из приоритетных видов туризма, имеющий огромную социальную значимость в условиях формирования гражданского общества [4].

Реализуя компетентностный подход в педагогической деятельности, можно опреде-

лить выпускника ДЮТа как человека, научившегося познавать и умеющего использовать полученные знания на практике, обладающего общечеловеческими гуманистическими ценностями, готового выбрать профессию, способного обеспечить собственную жизнь свободного человека, адаптированного в социуме.

Федеральный государственный образовательный стандарт усиливает ориентацию на результат, отражает социальные ожидания по отношению к образованию со стороны личности, семьи, общества и государства в целом; реализует принцип вариативности образования. Особенность вариативной составляющей общего образования заключается в том, что ее усиливает система дополнительного образования и содействует в профессиональном самоопределении личности [7].

Важнейшим признаком компетентностного подхода является его деятельностный характер. Критерии компетенции проявляются в достижении учащимся положительного для себя результата. Это отражается в способности анализировать, сравнивать, выделять главное, давать адекватную самооценку, быть ответственным, независимым, способным сотрудничать, работать без постоянного наставника, проявлять инициативу, выявлять проблему и уметь найти решения на основе разумных аргументов – это ключевые компетенции, которые можно выдвинуть на первый план в современном обществе.

Задача учителя (тренера по туризму) состоит в построении процесса обучения и воспитания, чтобы содействовать распространению духовных сил юного спортсмена, научить его думать, применять практические навыки и действия в повседневной жизни [2].

Компетентностно-ориентированный подход в системе дополнительного образования, не отрицая необходимости формировать базу знаний, комплекс умений и навыков, позволяет достичь интегрированного результата – компетентности, то есть наличия знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области – детско-юношеском туризме.

Учителя, родители, администрация учреждений дополнительного образования, в первую очередь, должны понять, какие требования к образованию предъявляются новыми стандартами и уметь выявлять новые подходы, способы, методы и технологии в работе.

Постановка новой профессиональной задачи означает, что соответствующим образом

должна измениться деятельность работника по выполнению им той или иной трудовой функции. Образовательным результатом, отражающим готовность к выполнению определенной трудовой функции, является профессиональная компетенция, т.е. «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [7].

Профессиональная компетенция (ПК) как результат образования имеет свои особенности:

- ПК формируется и проявляется только в деятельности, то есть является деятельностным результатом образования;
- ПК является интегрированным результатом образования: база для интеграции знаний, умений, навыков и опыта учащихся – это трудовые функции, которые составляют содержание профессиональной компетентности.

Детско-юношеский туризм имеет высокий уровень социальной результативности, в качестве одного из видов отдыха, а также в досуговой и профориентационной деятельности:

- детско-юношеский туризм с его богатым содержанием различных воздействий (самообслуживание, исполнение обязательных общественных поручений, преодоление различных естественных препятствий, в ходе которых проверяются знания, навыки, способности и навыки участников туристского похода и др.), является инструментом самовоспитания и формирования ценных социальных качеств личности – коллективизма, дисциплинированности, упорства, инициативности, старательности и прочее;
- занятия в сфере детско-юношеского туризма связаны с изменением привычной обстановки, с длительным пребыванием на свежем воздухе, с физической активностью, что в совокупности укрепляет организм, повышает иммунитет и работоспособность организма человека;
- эмоциональная и интеллектуальная насыщенность занятий детско-юношеским туризмом благоприятно влияет на ком-

ным или даже постоянным увлечением, которое требует подчинения жизненного уклада этому увлечению.

Таким образом, трансформация модели дополнительного образования в сфере детско-юношеского туризма влечет за собой, помимо всего прочего, изменения в личности самого юного спортсмена, готового достигать социальных, коммуникативных, информационных компетенций, а также толерантности и высокого уровня образованности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академия ФСИН отдел межвузовской учебно-методической работы // Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [Режим доступа]: http://apufsin.ru/service/omumr/material_int_form.html.
2. Магомедов Р.Р. Основные трудности деятельности тренера по альпинизму // Теория и практика физической культуры. 2004. №4. С. 35.
3. Магомедов Р.Р. Педагогическая система многолетней подготовки спортсменов в горном туризме // Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Майкоп, 2002.
4. Магомедов Р.Р., Бугаев А.Б. Формирование антропологических знаний в области физической культуры у студентов, будущих педагогов / Московский институт государственного управления и права (Москва), 2016. (3-е, дополненное и переработанное). 300 с.
5. ПостНаука // Компетентностный подход в системе образования [Режим доступа]: <http://postnauka.ru/video/40278>.
6. Серебряная Ф.К., Щербакова Л.И. Внедрение компетентностного подхода в процессе обучения согласно ФГОС ВПО // Современные проблемы науки и образования. 2014. №1.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Макет [Текст] // Российское образование: Федеральный портал [Режим доступа]: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.

Аспекты социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта

Самохвалова М.И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт
Научный руководитель: ст. преподаватель, канд. пед. наук: **Мхце Б.А.**

Люди с ограниченными возможностями – это люди, имеющие умственные, физические или психические отклонения.

Инвалидность представляет собой состояние человека, при котором имеются какие-либо ограничения из-за состояния здоровья, как физического, так и психического. Данный феномен существует абсолютно в любом обществе и любом государстве. Избежать этого невозможно, но государство предоставляет поддержку людям с ограниченными возможностями как социальную, так и экономическую. Государство предоставляет медицинское обслуживание, адаптацию и непосредственно создание социальных условий.

Актуальность работы обусловлена развитием учебно-воспитательной работы с детьми

ОВЗ. Но будет ошибочно говорить лишь о поднятии интеллектуального уровня развития. Большую роль в развитии людей с ОВЗ играют разнообразные виды деятельности, в том числе, элементы физической культуры и спорта.

Цель работы заключается в рассмотрении проблемы социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта.

Раньше данной проблеме уделялось не так много времени. В наши дни в процессе гуманизации была создана программа, которая непосредственно занимается социализацией инвалидов. Направлена она на укрепление и поддержание физической формы людей с ОВЗ, так как физическая культура и занятия спортом являются хорошим толчком для вос-

становления организма [1]. Также человек, занимающийся спортом, способен сам пользоваться вспомогательными предметами: коляской, костылями и т.д. Восстанавливаются не только органы человека, но и его трудовая активность, приобретенные рефлексy.

Государством проводятся паралимпийские игры, которые также стимулируют людей с ограниченными возможностями к занятиям спортом. Паралимпийское движение в России существует с 2001 г. Основной целью проведения олимпиад является – организация спорта для лиц с ограниченными возможностями. Игры для паралимпийцев включают в себя бег, командные игры (хоккей), толкание ядра, прыжки в длину с места и т.д. Всемирная организация здравоохранения всячески поощряет, поддерживает и курирует все виды спортивной деятельности людей с ОВЗ. Равные условия в занятиях спортом для всех членов общества являются достижением страны. Люди с ОВЗ больше не чувствуют себя другими, а напротив, становятся равными другим членам общества по всем критериям. И данный фактор является знаком того, что страна не стоит на месте, а развивается вместе со временем. Мало кто мог согласиться раньше с тем, что спорт окажет положительное влияние на восстановление человека с ограниченными возможностями.

В России лишь в 90-е годы стали больше времени уделять спорту, физическим нагрузкам. В жизни людей с ОВЗ данные нововведения сыграли большую роль. Рассмотрим следующие из них:

- влияние СМИ на просвещение людей с ограниченными возможностями о массовом спорте, паралимпиадах;
- доступность объектов, способствующих занятиям спортом;
- переподготовка педагогов в области физической культуры, направленная на работу с инвалидами;
- разграничение функций и обязанностей в процессе реабилитации людей с ОВЗ.

Итогом такой работы является увеличение количества людей с ОВЗ, желающих заниматься физической культурой.

В первую очередь при формировании комплекса упражнений для занятий спортом людей с ОВЗ учитывается тот факт, что человек во время тренировок должен получать положительные эмоции. То есть акцент делается на чувства людей, их эмоциональность. Если тренировки будут нравиться, то и занимать-

ся будет гораздо интереснее и полезнее. Это окажет влияния на оздоровление организма. Люди с ограниченными возможностями должны видеть плоды своей работы путем движения и постоянной активности. Главное, показать, что можно совмещать состояние души человека и его физическую форму. Если принуждать людей заниматься спортом, заставлять двигаться, то это может вызвать депрессию или даже отвращение. В таком случае результата не будет.

Тренер должен хорошо знать психологию людей с ОВЗ, поддерживать их, создавать креативные и интересные задания, ставить небольшие задачи, которые легко достигнуть.

Например, детей с ОВЗ, так же как и обычных детей, заинтересуют игры, так как каждый ребенок хочет и любит играть. Через игры можно приобщить ребенка к спорту и физической культуре. Научить ловить мяч, развивая при этом руки, либо же, наоборот, как можно чаще тренировать ноги. Принято считать, что одно всегда можно компенсировать другим. И спорт не исключение. В школе нужно чаще проводить олимпиады, в которых смогут участвовать дети с ограниченными возможностями, поощрять их, награждать грамотами и другими призами.

Следует учитывать и место, где занимаются дети. В коррекционных школах нет таких спортзалов, в которых бы находился нужный и специализированный инвентарь. Поэтому реабилитация в школе в полной мере невозможна. Следует учитывать и группу инвалидности, чтобы не навредить, а направить силы на улучшение физического состояния ребенка.

В настоящее время существует федеральный закон, направленный на развитие спорта и физической культуры. В нем прописаны требования, которые направлены на создание спортивных школ; защиту интересов людей с ОВЗ, предоставление им инвентаря, а также заработную плату сотрудников, занимающихся с инвалидами [2].

Важным аспектом является место, где проводятся занятия или соревнования среди инвалидов. Оно должно удовлетворять всем требованиям, а также быть оснащено необходи-

мым оборудованием и инвентарем. Очень важно при расчете бюджета учитывать все нюансы, закупить весь необходимый инвентарь, чтобы людям с ограниченными возможностями было комфортно находиться в данном месте [2].

Человек с ОВЗ способен заниматься спортом, не переставая, особенно когда видит поддержку со стороны окружающих. Очень стимулирует к занятиям спортом и соревновательный момент. Человек с ограниченными возможностями вступает в соревнование с участниками группы, и стремится стать лучше их. Дух соперничества помогает преодолевать трудности и идти вперед, не останавливаясь на достигнутом. Каждая тренировка должна приносить радость, а когда она проходит с друзьями, близкими людьми, то кажется, что время летит незаметно, спортсмен с ОВЗ меньше устает [3, с. 50].

Есть такие игры, в которые люди с ОВЗ могут играть с людьми без ОВЗ. Это еще больше их увлекает и стирает между ними какую-либо грань и разницу.

В заключении следует обратить внимание на то, что спорт стимулирует людей изменяться и становиться лучше. Физическая культура направлена на восстановление здоровья и поддержания спортивной формы. Спорт является наиболее эффективным методом реабилитации. Люди с ограниченными возможностями становятся более самостоятельными, учатся держать предметы, передвигаться без помощи других людей. Они больше не чувствуют себя другими, а, наоборот, начинают понимать окружающий мир, они адаптируются к привычному миру здоровых людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башкирова М.М. Физическая активность и спорт среди инвалидов: реальность и перспективы. Томск, 2006. 147 с.
2. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 22.11.2016) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).
3. Нарзулаев С.Б., Шуклова Л.А. Проблемы обучения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного учреждения. Томск, 2011. С. 45-57.

Детерминанты личностно-ценностной векторизации физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Сляднева Е.Н.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: докт. пед. наук, профессор **Сляднева Л.Н.**

Социально-экономические условия, складывающиеся в нашей стране, определили новые гуманистические запросы к системе школьного образования в целом и к физическому воспитанию, в частности. С одной стороны, основной инновацией действующего Государственного образовательного стандарта в сфере физической культуры является то, что наряду с предметными и метапредметными результатами физического воспитания в нем предусматриваются эффекты личностного развития. Как личностно развивающий декларируется и вступивший в действие в текущем учебном году Стандарт образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями [4, с. 1]. С другой стороны, прогнозируемые образовательными стандартами следствия личностного развития

представлены традиционно-односторонне (также как ранее нормировались физические качества): с позиций не личностной ценности для ребенка, а с точки зрения «необходимости достижения социально желаемого уровня» [там же, с. 4]. Необходимость преодоления этого противоречия требует дополнительной векторизации образовательного процесса, что и определяет актуальность данной работы.

В широком смысле векторизация учебно-воспитательного процесса, в частности, в сфере физического воспитания обучающихся с интеллектуальными нарушениями, может рассматриваться как результат теоретического или нормативного ограничения возможных результатов образования. Такая ментальная операция, рафинируя педагогическую ситуацию

вплоть до выделения только одного из множества потенциальных векторов, определяет возможность, во-первых, центрировать усилия педагога на главном (социально полезном и лично ценном по отношению к обучающемуся).

Во-вторых, представить процесс школьного физического воспитания в форме достаточно динамичной системы. В современном социуме физическое воспитание может быть востребовано лишь тогда, когда ресурсы физической культуры непрерывно перегруппировываются в соответствии с запросами, как социальной практики, так и самого обучающегося. Как подчеркивает М.Я. Виленский, в этом суть организации, управления, актуального содержания и методического обеспечения системы педагогического формирования [1, с. 4].

В-третьих, представить в сознании учителя семантическую сеть процессов педагогического целеобразования и целеполагания. Цель является ядром педагогического процесса, определяющим общую его направленность. Она тонко вплетена в интерпретируемый конкретным учителем социальный опыт, предстает в явной или имплицитной форме в педагогическом инструментарии и в самой деятельности как педагога, так и обучающегося. Она бытует на уровнях организации и реализации учебно-воспитательного акта. В этом контексте педагогическое целеполагание – это всегда осознаваемый учителем (но не всегда им четко артикулируемый) процесс замысливания конкретного результата физического воспитания обучающихся с нарушениями интеллекта. В этом процессе отзеркаливается потенциал учителя в понимании и трансформации ценностей социума и личностных смыслов обучающегося в средствах и продуктах своей педагогической деятельности.

И наконец, выделение в качестве ведущего вектора одного из возможных продуктов физического воспитания дает возможность рассматривать систему физического воспитания как систему открытую. Поясним эту мысль следующим образом. Система физического воспитания обучающихся с нарушениями интеллекта, так же как и система среднего образования в целом, не может иметь собственных целей в принципе. Ее стратегические цели – обслуживание тенденций развития социума и его потребностей. Следовательно, целевые установки системы физического воспитания лежат за пределами самой этой системы, она лишь их приемлет, концентрирует и оптимизирует свойственные только ей ресурсы для достижения нужного эффекта. Суть функциони-

рования физического воспитания обучающихся с нарушениями интеллекта как открытой системы в непрерывной реорганизации наличных и в активном поиске новых возможностей для реализации целевых векторов, оформляющихся за пределами этой системы – в пространстве культуры, социума. Именно поэтому цели образования часто кажутся нам столь очевидными, а такие задачи как «формирование и развитие личности обучающегося с нарушениями интеллекта в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями», «формирование общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие личности», «охрана и укрепление физического и психического здоровья ребенка» [4, с.] вполне гуманистичными и исчерпывающими.

Однако, если социально значимая векторизация процесса физического воспитания приемлема на уровне государственного стандарта, то едва ли она продуктивна на микроуровне конкретного урока физической культуры, непротиворечиво вписывающегося в уникальную траекторию личностного развития своеобразного ребенка. Здесь необходима реализация тактической цели – социальное патронирование телесно-двигательных запросов обучающегося. При этом недостаточно акцентировать дефицитные нейрофизиологические и специфические макросоциальные детерминанты личностного становления ребенка. Расстройством мышления необходимо рассматривать лишь как его своеобразие, требующее реализации особого компенсаторно-замещающего педагогического инструментария. Личностно-ценностная векторизация предполагает поиск таких средств, которые учитывают специфические психосоматические детерминанты развития ребенка.

На одну из таких детерминант обращает внимание С.В. Дмитриев. Это склонность ребенка к двигательному подражанию. «Ребенок с нарушением интеллекта с огромным энтузиазмом подражает движениям учителя (тренера). Он тщательно воспроизводит схему его действий. Даже если при этом он не достаточно ясно осознает операционный смысл этих действий» [2, с. 5].

Другой важной детерминантой развития своеобразного ребенка является приоритетность образного (практического) интеллекта по отношению к интеллекту логическому (теоретическому, проективному). Образный интеллект (согласно Ж. Пиаже [3]) – совокупность процессов и способов сенсомоторного решения задач, опирающегося на оперирование проблемной ситуацией на уровне ощущений и мысленную манипуляцию составляющими её предметами, без выполнения каких-либо с ними практических действий. Такая форма интеллекта лежит в основе интуиции, потенциализирует наиболее полное воссоздание всего многообразия феноменальной реальности. Сильной стороной образного интеллекта является постижение сущностей без каких-либо логических оснований. Слабой стороной – невозможность экспликации другому способа решения задачи.

Основа образного интеллекта – первая сигнальная система (по И.П. Павлову). Его продуктивное функционирование дает возможность мгновенно получить результат. Обычный ребенок лишь в первые годы жизни непрерывно и целостно «мыслит по первому сигналу». В этом суть его «детскости». Далее социум (преимущественно посредством слова) дискретизирует мышление взрослеющего человека, научает его пользоваться исключительно логикой. Мыш-

ление ребенка с нарушением интеллекта устойчиво к дискретизации. Образность его мышления пролонгируется на долгие годы. В некоторых случаях свою «детскость» ему удастся сохранить на всю жизнь. Как ни парадоксально, сбалансированное сочетание мощного образного интеллекта («детскости») с развитым логическим интеллектом признается современной наукой атрибутом гениальности.

Важной детерминантой развития своеобразного ребенка является его склонность к рефлексии. Дословно, рефлексия в переводе с латинского *reflexio* – возвращение назад. В науке «рефлексия» – многоаспектное, междисциплинарное понятие. Не углубляясь в тонкие оттенки этого понятия, уточним, что под телесно-двигательной рефлексией в контексте проблемы данного исследования мы понимаем обращение внимания субъекта, в частности ребенка, на самого себя и на продукты своей собственной двигательной активности, а также определенное их переосмысление. К таким продуктам, в первую очередь, мы относим представления ребенка о собственных двигательных стереотипах, проприоцептивных (мышечных) ощущениях, моторно-двигательных побуждениях, эмоциональных реакциях и т.п.

Таким образом ни социальные запросы по отношению к обучающимся с нарушением интеллекта, ни общая для них совокупность дефектов, а уникальная композиция компенсаторных детерминант («сильных сторон») психики каждого своеобразного ребенка, обеспечивающая его личностное развитие на уроке физической культуры, является основой личностно-ценностной векторизации процесса физического воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Виленский М.Я. Ценности физической культуры и их интериоризация учащимися // 1 сентября. 2007. №17(420). URL: <http://spo.1september.ru/articlef.php> (2015).
2. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании. М.: Инфра-М, 2012. С. 359-361.
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Избр. психол. труды. М.: Наука, 1969. 79 с.
4. Стандарт основного общего образования по физической культуре. URL: <http://www.ed.gov.ru/d/ob-edu/noc/rub/standart/p1/23.doc> (2016).

Информационные потребности в здоровом образе жизни

Хан В.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры **Литвина Г.А.**

В современном обществе при нынешних условиях жизни весьма остро стоит вопрос здоровья. Многие заблуждаются, считая, что

здоровье – это только физическая составляющая человека. На данный момент существует несколько типов здоровья. В первую оче-

редь, это конечно здоровье физическое, при этом под физическим здоровьем понимается текущее состояние функциональных возможностей органов и систем организма. За ним следует психическое здоровье человека, которое определяется как состояние психической сферы человека, характеризующееся общим душевным комфортом, обеспечивающее адекватную регуляцию поведения и обусловленное потребностями биологического и социального характера. И социальное здоровье, которое понимается как система ценностей, установок и мотивов в социальной среде [3, с. 6-7]. Каждый из этих компонентов является важной составляющей здорового образа жизни (ЗОЖ). Большое количество людей стало задумываться о сохранении своего здоровья, его улучшении и укреплении всего организма. Потребность в здоровом образе жизни – это главная побудительная, направляющая и регулирующая сила поведения личности. Однако, несмотря на всеобщий интерес к здоровому образу жизни далеко не каждый человек имеет достаточное количество знаний. Сложившихся обычаев и привычек, выработанных предыдущими поколениями, недостаточно для поддержания крепкого здоровья в данный промежуток жизни общества. И в связи с этим человек может не только не добиться успеха в укреплении организма, но и нанести вред себе и своему здоровью.

В последнее время в понятие здорового образа жизни входят такие компоненты, как оздоровительные мероприятия, способствующие оздоровлению и укреплению здоровья человека. Однако, следует понимать, что простое следование каким-либо правилам не является соблюдением ЗОЖ, как таковым. Потребность в ЗОЖ имеет широкий спектр: потребность в движениях и физических нагрузках; общении, контактах и проведении свободного времени в кругу друзей; играх, развлечениях, отдыхе, эмоциональной разрядке; самоутверждении, укреплении позиции своего Я; познании; эстетическом наслаждении; улучшении качества физкультурно-спортивных занятий, комфорте и др. [2, с. 92]. Человек должен сам захотеть вести здоровый образ жизни и быть положительно настроенным ко всем видам занятий, укрепляющих организм. Несомненно, встает вопрос о том, как же все-таки настроиться на соблюдение ЗОЖ. В данной ситуации самым большим помощником является Интернет. Существует огромное количество разнообразных форумов и сайтов с советами людей, которые ведут здоровый образ жизни и пропаган-

дируют его. Они помогают человеку, пока еще не ведущему здоровый образ жизни, оптимистично настроиться к его соблюдению и вселяют больше положительных мыслей о ЗОЖ. На таких форумах люди беседуют о всевозможных диетах; физических упражнениях, укрепляющих организм; о том, как легче избавиться от вредных привычек и что будет полезно для организма. Также большой проблемой в укреплении здоровья является вопрос о том, какие же мероприятия и правила способствуют укреплению организма. На данный момент всё большую популярность набирают видеоролики, в которых люди, давно уже ведущие здоровый образ жизни, могут рассказывать о своих личных методиках, а так же наиболее продуктивных способах укрепления здоровья. После просмотра таких роликов у человека, несомненно, сложится своё личное представление о ЗОЖ, и он сможет самостоятельно подобрать режим жизни и выбрать какие мероприятия могут быть наиболее полезными для него лично. Кроме того, существуют видеоролики о правильном питании. Просматривая их, люди узнают о том, какие продукты наиболее полезны для организма, как быстро приготовить вкусное и одновременно полезное блюдо, учитывая занятость человека. Так же на протяжении многих веков главным источником информации являлась книга. Книги и сейчас остаются важными в жизни современного общества. Они помогают людям в поиске необходимой информации. Именно с помощью книг человек, решивший начать здоровый образ жизни, может узнать самую полезную, и, конечно же, научно обоснованную информацию. Читая такую литературу, человек начинает узнавать свой организм и понимать, что здоровье состоит из огромного количества важных компонентов. Также с внедрением новых технологий доступ к книгам стал намного проще. Больше не потребуется идти в библиотеку за необходимой информацией. Почти любую книгу теперь можно найти в Интернете, что заметно облегчает жизнь современному человеку, занятому в течение всего дня. Книги о здоровом образе жизни делятся на несколько категорий – это научные труды о здоровье и человеке; книги

с комплексом рекомендаций к ведению ЗОЖ; книги об оздоровительных мероприятиях, полезных для организма; а также существуют автобиографии людей, чьи истории могут мотивировать читателя к здоровому образу жизни. Несомненно, вся эта литература оказывает огромный положительный эффект на человека, стремящегося укрепить свой организм и улучшить здоровье. Так же информированность человека о здоровье происходит с помощью телепередач. Они могут даже заинтересовать человека, который и не задумывался о здоровом образе жизни. Случайно наткнувшись на одну из таких передач, незаметно для себя человек начинает интересоваться здоровьем, и приходит осознание того, что здоровье является важнейшей частью жизнедеятельности человека. Обычно в таких передачах рассказывается о работе органов и систем организма; как на них влияют внешние факторы, которые, по мнению человека, не должны приносить никакого вреда; и что здоровьем нужно заниматься всегда.

Принимая во внимание все вышеперечисленные источники информации, человек может сделать для себя выводы о том, из чего же все-таки состоит здоровье. По мнению одного из авторов книги о здоровом образе жизни – это:

- окружающая среда (качество воздуха, качество питьевой воды, комфорт жилища);
- гены или наследственность;

- поведение (наличие вредных привычек, занятия спортом, вид работы);
- питание;
- медицина;
- духовное состояние.

А главными составляющими здорового образа жизни являются:

- правильное питание (основной и самый важный компонент здорового образа жизни);
- физические нагрузки (регулярные занятия спортом оказывают положительное влияние на организм и здоровье);
- полноценный отдых (постоянный стресс и психологические перегрузки могут привести к психическим и физическим недугам);
- хороший сон (естественная потребность любого организма, отказаться от которой невозможно);
- положительный настрой (без данного компонента здоровый образ жизни почти не достижим) [1, с. 64-67].

Именно из всех этих компонентов и состоит здоровый образ жизни. В настоящих условиях жизни, когда нагрузка на всю деятельность общества так велика, здоровье играет огромную роль в жизни каждого человека. Человек, ведущий здоровый образ жизни, может выполнять большее количество работы, и качество жизни у него значительно выше, чем у человека, ведущего малоподвижный образ жизни. Именно поэтому ЗОЖ набирает всё большую популярность в современном мире.

Таким образом, человек, имеющий незначительное количество знаний о здоровье и здоровом образе жизни, подвержен риску снижения своего здоровья. Информационные ресурсы имеют огромное значение в подготовке и соблюдению ЗОЖ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин Ю.К. Факторы формирования здоровья человека и их значение // Молодой ученый. 2012. №5. С. 397-400.
2. Иванова С.В., Касаткина Н.Э., Игонина Т.Б., Конькова Р.В. Формирование потребностей студентов в здоровом образе жизни в процессе их обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. №2. С. 91-95.
3. Щанкин А. А. Курс лекций по основам медицинских знаний и здорового образа жизни: учебное пособие // Директ-Медиа. 2015. С. 155.

Воспитательный потенциал уроков внеклассного чтения

Абдуллаева О.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: доцент, к. пед. н. **Трембикова А.А.**

*Книги – это корабли мысли, странствующие по волнам
времени и бережно несущие свой драгоценный груз от по-
коления к поколению.*

Бэкон Ф.

В XXI веке активное и мощное воздействие на развитие детей оказывают средства массовой информации, компьютерные игры, социальные сети, в связи с этим наши обучающиеся так малограмотны, а зачастую и вовсе безграмотны. Учителя и методисты тщательно разрабатывают различные методы и приемы по повышению уровня знаний, поэтому перед педагогом остро встает проблема организации досуга и читательской деятельности обучающихся. Изменение в Российском образовании и преобразования в обществе требуют от педагога нового подхода к процессу обучения. Школа должна способствовать раскрытию личностного потенциала каждого ребенка, воспитанию интереса к учебе и стремления к духовному росту, к здоровому образу жизни и подготовке к профессиональной деятельности.

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] 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.

В системе российского общего среднего образования литература занимает ведущее место среди предметов гуманитарного цик-

ла вследствие той роли, которую она играет в становлении и развитии личности. ФГОС второго поколения ставит перед педагогами задачу развития у школьников коммуникативных умений, формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Требования нового стандарта направлены на создание «языковой» личности, то есть человека, способного совершать речевые поступки. [1, с. 211]. Литература 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.

Знание литературы обличает умственный потенциал ученика. Книга-главное оружие в воспитании читателя, чем более широкий диапазон художественных произведений подобран учителем, тем больший положительный эффект будет достигнут. Ведь только на уроках литературы невозможно достичь нужного результата, так как уроки ограничены временным условием, на котором должны решить обучающие задачи и цели урока, следовательно для реализации воспитательной задачи остается мизерное количество времени, что вполне не позволяет реализовать данную часть. Этим и объясняется актуальность данной статьи.

Основополагающей задачей на уроках внеклассного чтения является воспитывающая, которая способствует развитию чувства прекрасного, посредством прочтения художественных произведений, чувства патриотизма

(гордости за страну, в которой много талантливых людей), развитию интереса к исследовательской деятельности, вызывает у детей радость от встречи с прекрасным.

Также реализуются и развивающие задачи: формирование творческого воображения, пространственного мышления и литературной речи учащихся; развитие наблюдательности; введение в активный словарь учащихся литературных терминов.

Обучающие задачи: формировать умение осознать основной замысел автора произведения, понимать идейный замысел художника; научить выражать основную мысль текста в сочинении; научить учащихся самих отбирать и систематизировать соответствующий материал.

Роль внеклассного чтения в образовательном процессе многозначна. Оно направлено на развитие и сохранение интереса к литературе, на формирование читательской самостоятельности. Чтение книг расширяет кругозор, обогащает мыслительные процессы, развивает логику и смекалку, порождает любовь к прекрасному. [4, с. 56]

Сегодня остро стоит проблема чтения. Необходимо мотивировать детей к читательской деятельности. Огромное влияние на воспитательную сферу оказывают занятия по внеклассному чтению. Литература подбирается учителем с учетом возрастного контингента обучающихся и актуальности подобранных тем. Подход к подбору книг должен быть творческим и разнообразным: разумное внедрение произведений русской и зарубежной классики, современной литературы; произведения писателей регионального компонента (литература Северного Кавказа); подбор книг разных жанров

(от сказок до романов); тематическое разнообразие (произведения, в которых раскрываются социальные, исторические темы и т.д.). [5;С.28] И только один критерий должен быть постоянным – интеллектуальный и нравственный запас прочности книг, с которыми учитель придет на урок внеклассного чтения.

Также на занятиях по внеклассному чтению решается актуальная проблема общества и образования – проблема развития речи, в процессе изучения она приобретает большое значение. Этот факт, несомненно, связан с целым рядом причин, определяемых изменением социального и культурного состояния общества, негативно отразившемся на формировании языковой культуры не только подрастающего, но и взрослого поколения. Возникшая в современности тенденция к упрощению речи, наиболее частое употребление жаргонизмов и вульгаризмов, несогласованная замена новыми иностранными словами русских слов, потеря интереса к родному русскому языку и культуре в целом выдвигают на первый план необходимость обращения к тем вопросам, которые связаны с переосмыслением проблемы развития речевых навыков. Этими показателями определяется интерес специалистов, а именно филологов, лингвистов и методистов, которые «обращаются к разнообразным аспектам» проблемы развития речи [4;С.53].

Уроки внеклассного чтения необходимо строить по определенной схеме. Их проведение целесообразно распределять по времени, применять творческий подход.

Такие занятия способствуют осознанию целостного видения мира, расширению круга волнующих человека проблем, формированию личностной причастности к судьбе Родины, родного края, своей семье, ответственности за свои поступки.

Воспитание подрастающего поколения – важнейший аспект в жизни. Большое внимание школа уделяет нравственному воспитанию своих учеников. Благодаря занятиям по внеклассному чтению ученики читают много полезной и актуальной литературы, а кни-

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воспитание творческого читателя: Проблемы внеклассной и внешкольной работы по литературе / под ред. С.В. Михалкова, Т.Д. Полозовой. М., 2004
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М.: УРАО, 2008
3. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // в кн. Научное творчество / под ред. Микулинского С.Р. М., 1998
4. Маранцман В.Г. Приёмы изучения литературного произведения в школе // Методика преподавания литературы. Под ред. З.Я. Рез. М.: Просвещение, 1996
5. Методика преподавания литературы / под ред. З.Я. Рез. М.: Просвещение, 2001.

ги классиков мировой литературы развивают в них любовь к прекрасному, формируют нравственные идеалы, орфографическую зоркость.

Следовательно, воспитательный потенциал уроков внеклассного чтения играет важнейшую роль в образовании. Недаром школа считается главным социальным институтом, ведь именно в школе ученики растут не только физически, но и интеллектуально, морально, нравственно. Благодаря тому, что учителями уделяется внимание занятиям по внеклассному чтению у обучающихся появляется огром-

ный шанс воспитать себя посредством живого слова писателей во всех смыслах, так как литература-это наука о жизни, непосредственно связанная с этикой и эстетикой.

Семантический объем мотива звезды и его участие в становлении концепции времени в романе «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова

Антипина А.Ю.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: докт. филол. наук, профессор **Погребная Я.В.**

Исследователями творчества М.Ю. Лермонтова Б.Т. Удодовым [4, с. 191] и В.А. Мануйловым [2, с. 35] давно установлено, что главы романа расположены не в хронологической последовательности изображаемых событий, а в порядке, внутренне оправданном задачами наиболее полного и глубокого раскрытия внутреннего мира героя и эволюции его сознания. Это имел в виду В.Г. Белинский, когда писал: «Его нельзя читать не в том порядке, в каком расположил его сам автор»; «части этого романа расположены сообразно с внутренней необходимостью». Один из дореволюционных исследователей, развивая мысль В.Г. Белинского, замечал: «Роман дает нам сначала слышать о герое («Бэла»), потом посмотреть на него («Максим Максимыч»), потом раскрывает перед нами его дневник. Но это вопреки хронологии». Заслуживает внимания и особое «кольцевое» композиционное обрамление романа, тоже бросающее ответ на судьбу главного героя: начинается действие в крепости («Бэла») и заканчивается в ней же («Фаталист»). Кольцевая композиция романа объясняется замкнутостью героя на себе, неразрешенностью поставленных им проблем: свободы и ее реализации, свободы и ее нравственных ограничителей, одиночества и определения собственного назначения. На протяжении всего романа, подчиняясь его композиционному устройству, варьируются одни и те же ключевые образы-символы, выступающие маркерами состояния героя, направления те-

чения его мыслей и философских поисков или же раскрытия и развития его мировоззрения. Такими символами-маркерами, смыслообразующими, развивающимися мотивами выступают образы коня, моря, песни или музыки, зари, луны и звезд. Символика луны и звезд не только актуальна, но и может быть проанализирована как в аспекте её смысловой эволюции, так и с точки зрения тех художественно-смысловых функций, которые она выполняет.

Анализ содержания и структуры семантического объема мотива звезды в романе «Герой нашего времени» целесообразно начать с наблюдений за особенностями течения времени в целом. Временная инверсия, дискретная и нелинейная хронология, которая свойственна концепции времени в романе, может быть прослежена не только в контексте соотношения частей романа, но и во внутренней организации хода времени в каждой из его повестей-глав. Во-первых, действие романа начинается на исходе дня: «Уж солнце начинало прятаться за снеговой хребет, когда я въехал в Койшаурскую долину» («Бэла»), а завершается на рассвете: «Уж восток начинал бледнеть, когда я заснул, но – видно, было написано на небесах, что в эту ночь я не выплусю. В четыре часа утра два кулака застучали мне в окно» («Фаталист»). Эта временная инверсия отвечает общей философии времени в романе, в котором ход времени подчинен логике внутреннего самосознания героев, убыстряющих или замедляющих ход внешнего времени

или заставляющих его двигаться вспять, когда герои погружаются в воспоминания, или приостанавливающих его ход, когда герои предаются размышлениям. В.М. Маркович, характеризуя особенности повествования в романе и особенно в «Журнале Печорина», указывает, что: «Герой же «крепкок» своей укорененностью внутри сюжетной истории и, по отношению к законам повествования, он неизмерим более свободен. Он может, ни с чем не считаясь, говорить больше или меньше, может в какой-то ситуации сказать о себе все, а в какой-то вообще ничего не сказать...» [3, с. 143]. Формулой, лапидарно выражающей присущую времени романа инверсивность, можно считать пару фраз, которые послужили началом пробуждения взаимного интереса у Печорина и Вернера. Вернер утверждает, что убежден только в том, «что рано или поздно в одно прекрасное утро» умрёт, на что Печорин отвечает: «Я богаче вас...у меня, кроме этого, есть ещё убеждение – именно то, что я в один прегадкий вечер имел несчастье родиться». Инверсия семантических указателей начала и конца (утро-начало, вечер-конец) выступает основным принципом, характеризующим ход времени в романе в целом. Действие в повести «Бэла» начинается на исходе дня, начало рассказа Максима Максимыча о Печорине приходится на ночь, первое воспоминание Максима Максимыча о службе на Кавказе и о службе под началом Ермолова связано с ночью: «...а ночью сделалась тревога; вот мы и вышли перед фронт навеселе, да уж и досталось нам, как Алексей Петрович узнал: не дай господи...» Действие в повести «Тамань» начинается ночью: «Я приехал на перекладной тележке поздно ночью», а завершается утром: «Слава Богу, поутру явилась возможность ехать, и я оставил Тамань». Действие в «Журнале Печорина» начинается в пять утра и завершается утром же: «На другой день утром, получив приказание от высшего начальства отправиться в крепость Н., я зашёл к княгине проститься», а через час после объяснения с Мери уезжает («Через час курьерская тройка мчала меня из Кисловодска»). События в повести «Фаталист» разыгрываются ночью и завершаются

ранним утром, что вполне логично для течения времени в целом, но аналогично для завершения романа, события в котором начинаются на исходе дня. Метатеза конца и начала в романе сообщает новые семантические качества «утру», «дню», «вечеру» и «ночи» в контексте всего романа и каждой повести в целом.

Таким образом, герой сам моделирует течение времени, произвольно сокращая или растягивая его, меняя деление времени на дни и ночи, отменяя чередование дней или опуская дни, незначительные для него, меняя местами прошлое и будущее, наделяя мир воспоминаний статусом материальным, перенося в настоящее или даже в будущее. Герой стремится путешествовать во времени так же свободно, как и в пространстве, воскрешая и воплощая былое в настоящем, возвращая ушедшую юность, умерших людей, в первую очередь самого себя: в середине романа сообщается о смерти Печорина, которая однако не выглядит окончательным концом, поскольку по причине смерти героя читателю становятся доступны его записки, и таким образом, герой живёт и действует снова, поскольку асинхронный сюжет романа продолжает развиваться.

Роман обрамляется мотивом звезды, но при этом звезда обозначает не только время – ночь, выступает пространственным указателем верха, но имеет и окказиональную семантику – удачи, достижения, счастливой судьбы. Так перед рассказом Максима Максимовича о Печорине: «На темном небе начинали мелькать звезды, и странно, мне показалось, что оно гораздо выше, чем у нас на севере». В данном контексте звезда выступает маркером времени суток и высоты, указанием на небеса («Бэла»). Необходимо подчеркнуть, что небо на Кавказе отделяется от рассказчика, будто сообщая человеку большую самостоятельность, большую свободу действий. Отдаленность верха и неба – как маркеров высшего божественного суда синхронизируется с пространственной отдаленностью Кавказа от центра, от столицы, что предполагает возможность большей социальной гражданской свободы.

В этой же повести Казбич поет старинную песню вполголоса о Бэле, сравнивая глаза красавиц со звездами, таким образом к семантике верха, свободы и неба добавляется метафорический аспект значения – звезда – красота, сияние, блеск, причем, образ звезды метафорически соединяется с образом красавицы, представляющей чужой народ, поэтому отчасти столь же недостижимой, как звезда.

Пространственная отдаленность и дистанцированность звезды сублимируется идеей отдаленности и конфликтности цивилизаций, отдаленности судеб, несовместимости жизней мужчины и женщины:

«Много красавиц в аулах у нас,

Звезды сияют во мраке их глаз...» [1, с. 431]

И в середине истории о Бэле вновь упоминаются звезды: «хороводы звезд чудными узорами сплетались на далеком небосклоне и одна за другою гасли по мере того, как бледноватый отблеск востока разливался...», – уже, как часть пейзажа, увиденные глазами рассказчика. Таким образом, семантический объем звезды сочетает как прямое значение (звезда – небесное светило), так и символические: звезда – символ свободы и верха, звезда приобретает антропоморфный изоморфизм, выступая метафорической характеристикой глаз Бэлы и красавиц-горянок.

В повести «Тамань» – перед тем, как ундины пытались Печорина утопить – находим такое описание пейзажа: «Месяц еще не вставал, и только две звездочки, как два спасительные маяка, сверкали на темно-синем своде», как бы напоминая о своем присутствии. Образ звезды, отраженной в земных водах, выступает ключевой метафорой для понимания художественного мира повести, построенной на опровержении ожиданий героя и читателя, их мнимости – ундины – контрабандистка, ее загадочность и скрытность – следствия не романтического отчуждения, а ее противозаконной деятельности; романтическая таинственность находит объяснение не в мистических событиях или сверхспособностях героев, а в их преступности. Таким образом, романтическое начало, составляющее одну из граней семантических характеристик звезды как тайны, как недостижимого идеала, иронически снижается и разрешается реалистически.

В «Журнале Печорина» Грушницкий говорит о звездах на эполетах – «О, эполеты, эполеты! ваши звездочки, путеводительные звездочки... Нет! я теперь совершенно счастлив». Этот контекст вписывается в ту же парадигму семантического иронического снижения образа звезды: звезда формально в этом контексте маркирует верх, но верх, связанный не стремлением к совершенству, к небесам, а верх в значении карьерного повышения.

Но в этой же части романа символика звездного неба неразрывно связана с мотивом пути, самореализации, выполнения своего назначения, звезда приобретает смысл символического воплощения пути героя. Эта семан-

тическая грань образа звезды раскрывается уже в размышлениях героя о своем человеческом назначении, о смысле своей жизни. Перед дуэлью Печорин задается вопросом: «...если моя звезда наконец мне изменит?.. И не мудрено: она так долго служила верно моим прихотям; на небесах не более постоянства, чем на земле («Княжна Мери»). Такая же закономерность прослеживается и в монологе Печорина, где звезда уподобляется путеводному «огоньку», а человечество и человек в отдельности – страннику, идущему к этому спасительному свету. «Я возвращался домой пустыми переулками станицы; месяц, полный и красный, как зарево пожара, начинал показываться из-за зубчатого горизонта домов; звезды спокойно сияли на темно-голубом своде... светила небесные принимают участие в наших ничтожных спорах за клочок земли или за какие-нибудь вымышленные права!...» («Фаталист»). В таком контексте небесные светила, показывают вверх, который устойчиво ассоциируется с загробным миром, с областью смерти (в народных представлениях) и противопоставленные солнцу как божеству дневного света, тепла и жизни.

Таким образом, заданный героем инверсионный ход времени, окказиальная, обратная символика дня и ночи; солнца, луны и звезд, с одной стороны обеспечивая герою перманентный конфликт с настоящим, с другой – выносит его за рамки настоящего, нивелирует для него привычный ход линейного времени, поскольку он сам выступает творцом своего времени, а следовательно, сам управляет его течением в том мире, который создаёт, воскрешая своё прошлое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лермонтов М.Ю. Собр. соч.: В 4 т. / М.Ю. Лермонтов. М.: Л.: Изд-во АН СССР, 1958.
2. Мануйлов В.А. Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»: Изд-во «Академический проект», 1996. С. 368.
3. Маркович В.М. Пушкин и Лермонтов в истории русской литературы. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996.
4. Удодов Б.Т. Роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. С. 191.

Роль эпиграфа в произведении Грэма Грина «Доктор Фишер из Женевы, или Ужин с бомбой»

Барсукова В.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: докт. филол. наук, доцент **Погребная Я.В.**

Эпиграф, наряду с заголовком и посвящением, принадлежит к так называемым «сильным позициям» произведения. В произведении художественной литературы в качестве эпиграфов могут выступать цитаты из произведений других авторов, как отечественных, так и переводных, зарубежных, автоцитаты, афоризмы, принадлежащие философам или государственным деятелям разных культурно-исторических эпох; изречения из культовых и сакральных сочинений (Библии, Корана, Вед) народные пословицы и поговорки, а также выдержки из газет и журналов и официальных исторических документов. Например, эпиграфом к комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» выступает пословица: «На зеркало неча пенять, коль рожа крива», а к первой главе романа в стихах «Евгений Онегин» цитата из стихотворения П. Вяземского «Первый снег» (1819): «И жить तो роится, и чувствовать спешит!» Хотя источники у обоих эпиграфов разные, они выполняют в обоих произведениях идентичную художественно-смысловую функцию: акцентируют внимание читателя на центральной теме произведения, помогают выявить те проблемы, которые произведение поднимает, ту концепцию человека и действительности, которая в произведении создается. Причем, Гоголь, как писатель-реалист, еще предупреждает возможные выпады охранителей и реакционеров в свой адрес, обвинения в очернении действительности и дискредитации образа честного и принципиального российского чиновника. Таким образом, эпиграф, с одной стороны, выступает обобщенным, концентрированным выражением смысла произведения и позиции автора, с другой, — средством осуществления диалога с читателем, определяя направление читательских поисков, ведущих к пониманию смысла произведения.

Значительную роль эпиграфу отводил в

своих романах и повестях английский писатель Генри Грэм Грин (1904-1991). Писатель, начавший карьеру в переломные 30-е годы XX столетия, делил свои романы на «серьезные» и «развлекательные», но различия между ними вряд ли существенны. Ведь в большинстве произведений Грина есть динамичный сюжет, запутанная интрига в сочетании с политическими концепциями, вырастающими из размышлений о жизни¹.

За свою долгую жизнь Грин не раз менял общественно-политические пристрастия, то выступая с резкой критикой западной цивилизации, то выдвигая идею «третьего мира», укрепить который может лишь некий синтез коммунизма и католицизма. Но непримиримость художника ко всем видам насилия и произвола — будь то диктаторские, колониальные режимы, проявления фашизма, расизма или религиозной нетерпимости — оставалась непреходящей. Писателя воспринимали как своего рода политический сейсмограф, реагирующий на толчки и взрывы истории, чутко ощущающий «болевые места» планеты. Война явилась переломным моментом для писателя. Герои его произведений отображают реальную жизнь людей, участвовавших в кровавых событиях. Главный герой повести «Доктор Фишер из Женевы, или Ужин с бомбой» (1980) Альфред Джонс типический обобщенный образ героя, судьба которого выступает прямым следствием военных событий. Во время бомбежки Лондона он потерял руку, живёт на пенсию по инвалидности, но в то же время не теряет веру в жизнь. Выбирая Швейцарию как страну для жизни, Альфред Джонс надеется найти «тихую гавань» среди враждующих миров.

Повесть поднимает философские проблемы любви и измены, измены и прощения, жизни и смерти, сохранения нравственнос-

ти и человечности при наличии богатства. Но этот философский контекст наполняется актуальным социальным содержанием, поскольку события внешне мирной жизни выступают следствием военных событий: герой все время вспоминает ночь бомбежки Лондона, до сих пор носит с собой поэтическую антологию, предназначенную для солдатского рюкзака, его увечье не дает ему забыть о войне. Но не только ретроспективные размышления героя, но и состояние современного мира, даже в нейтральной стране – Швейцарии, показывают, что война продолжается и в настоящее время, как война чести и бесчестия, бедности и богатства, законности и бесправия, верности и предательства – и нарушение обязательств любви и дружбы делает полем боя семейную жизнь или дружеские ужины. Именно таким образом в войну со всем миром превратилась жизнь доктора Фишера, а его дом на берегу Женевского озера стал перманентным полем битвы.

Для произведения «Доктор Фишер из Женеви, или Ужин с бомбой» Грэм Грин берёт эпиграфом фразу из романа Германа Мелвилла «Моби Дик, или Белый кит» (1851): «Кто хоть раз попотчевал обедом друзей, тот испытал, каково быть Цезарем». Зная сюжет произведения Грэма Грина, мы можем провести параллель между доктором Фишером и прославленным властителем и полководцем. Роман Мелвилла – «Моби Дик» в своё время стал «китовой энциклопедией». Конфликтом романа выступает противостояние человека и стихии, в котором выживает только тот, кто надеется на дружбу и взаимопомощь. Фразу о возможности уподобиться Цезарю произносит капитан Ахав, приглашая на обед капитана английского судна во время погони за Моби Диком. Противостояние с гигантским белым китом в романе Мелвилла – это символ противостояния человека и природы, раздор из-за кита показывает, как противостояние переносится в мир людей, борющихся за первенство. Встреча с китом несёт людям разрушения и смерть, поэтому капитан английского судна

от преследования отказывается, но капитан Ахав намерен продолжить войну до полного уничтожения. Конфликт в романе Мелвилла – противостояние человека и стихии, в котором выживает только тот, кто надеется на дружбу и взаимопомощь: спасается Измаил, который дружил с индейцем-китобоем гарпунщиком Квикегом. Квикег, почувствовав недомогание, заказал когда-то корабельному плотнику для себя гроб, но потом выжил, а гроб стали использовать, как буй. Именно этот гроб-буй воронка, засасывающая разрушенный китом корабль, выбрасывает Измаила, единственному уцелевшему члену команды. Туземец как будто протягивает другу руку помощи с того света².

Упоминание Цезаря в словах Ахава, выступившими эпиграфом к повести Г. Грина, объясняется в первую очередь тем, что это своеобразный эталон правителя, который умело руководил государством. Впечатления современников о личности Цезаря мы можем узнать в работах Сократа, Цицерона, Саллюстия, которые выражают две полярные точки зрения на персону Цезаря, раскрывая его противоречивость. Поведение Цезаря могло измениться за пару мгновений, а решение он принимал молниеносно. Ужин у Цезаря был похож на шахматный бой – его участники никогда не знали, какой ход сделает император.

В обширном эпистолярном наследии Цицерона преобладает отношение к Цезарю как к политическому интригану и авантюристу, как к человеку, стремящемуся ниспровергнуть существующий государственный строй, захватить единоличную власть. Однако самые первые упоминания в письмах о Цезаре довольно нейтральны – его имя всплывает лишь в связи

1 Морозова Т.Л. Спор о человеке в американской литературе. М.: Наука, 1990. <http://ntb.misis.ru:591/Opac/index.php?url=/notices/index/IdNotice:357284/Source:default>.

2 Ковалёв Ю. Роман о Белом ките // Мелвилл Г. Моби Дик, или Белый кит. М.: Худ. лит-ра, 1967. С. 19.

3 Цезарь в «Записках о гражданской войне» вывел «самохарактеристику»: мягкость и милосердие по отношению к врагам, популярность среди солдат, необычайная преданность воинов. Постоянное упоминание о себе в третьем лице, приобретает несколько иную окраску, если учесть, что таким не бросающимся в глаза приемом имя Цезаря в обоих произведениях упоминается 775 раз!

со скандальным делом Клодия. Первая из речей произнесена в сенате осенью 46 г. и посвящена акту милосердия, проявленного Цезарем: разрешению возвратиться из изгнания Марку Клавдию Марцеллу, консулу 51 г., закоренелому врагу Цезаря. Поэтому в данном выступлении Цицерона – речь произносилась, кстати, в присутствии самого диктатора – восхваляется прежде всего милосердие Цезаря и доказывается, что высшая добродетель, делающая человека «богоравным», состоит в победах не над «свирепыми варварами», но над самим собой, над своим гневом и враждебным чувством по отношению к личным врагам³.

Однако характеристика Цезаря не исчерпывается упоминанием его милосердия; наряду с этим «богоравным» качеством отмечается государственная мудрость правителя, величие его замыслов и стоящих перед ним задач. После смерти Цезаря Цицерон получил наконец возможность выражать свое к нему отношение вполне нелицеприятно. Поэтому он и не стремится скрыть явное одобрение и даже радость по поводу мартовских ид. Если его что-то и беспокоит, то только то, что приходится «опасаться побежденных», что «Тиран пал, но тирания живет», или, говоря другими словами, Цицерон не без оснований опасается возрождения режима диктатуры, который им всегда и расценивается как тиранический. Что касается самого Цезаря, то он теперь именуется не иначе как «тиран» или «царь»⁴. Интересно отметить, что подобная характеристика встречается уже не только в письмах Цицерона, она переходит и в «официальную часть» его наследия. Так, трактат «Об обязанностях» – последнее крупное произведение Цицерона – имеет определенную антицезарианскую направленность.

Цицерон был первым, кто, говоря о Цезаре как о государственном деятеле, давал суммарное перечисление одних только отрицательных качеств: непомерное честолюбие и властолюбие, надменность (особенно в конце

жизни), открытое стремление к царской власти.

Совершив такой экскурс по биографии и характеристике Цезаря, вернемся к анализу значения эпиграфа к произведению «Доктор Фишер из Женевы, или Ужин с бомбой». О докторе Фишере и его ужинах ходили странные и зловещие слухи, говорили о его высокомерии, презрении ко всему на свете, жестокости. Доктор Фишер был богаче всех приближенных «жаб», которых собирал и публично унижал на своих ужинах, причем, гости готовы были терпеть любые унижения, только бы получить вожделенный подарок от доктора Фишера, подарок, который они легко могли приобрести сами. Фишер правил своими мнимыми друзьями, алчными «жабами» кнутом и морковкой. В подобном описании мы видим зашифрованный образ Цезаря, который в дальнейшем подкрепляется характеристикой ужинов и обстановки в доме доктора. Доктор Фишер ведет себя, как диктатор, как царь и бог на своих ужинах, его распоряжения выполняются беспрекословно. Он считает себя вершителем судеб, центром Вселенной. Ни один из героев не вызывает у него любви или сострадания, даже жена и дочь, на похороны которой он даже не пожелал явиться лично, прислав вместо себя одну из «жаб» из своей чудовищной свиты – месье Бельмона. На ужинах доктора Фишера за одним столом собираются не друзья, а нахлебники, ужин из дружеского застолья превращается в сеанс укрощения гостей, ненавидящих хозяина, не терпящих от него любые унижения ради подачи. Принимая во внимание источник эпиграфа можно провести типологическую параллель между героем Мелвилла – капитаном Ахавом, преследующим Белого кита, которого невозможно поймать. Так и доктор Фишер укрощает то, что невозможно укротить – алчность богачей. Выбранный эпиграф акцентирует внимание на уподоблении хозяина Цезарю, который вошел в историю, как военный вождь, стратег, но ужины – часть мирной жизни. Таким образом, как показывает эпиграф, война, ее законы и правила переносятся в мирную жизнь, разрушают любовь, дружбу и саму жизнь: умерла Анна, затем Анна Луиза, затем сам доктор Фишер, думает о смерти Джонс, тяжело болел Стайнер, двоих умерших своих гостей (мадам Фавэрджон, покончившую собой, и месье Грозели, умершего

4 Филюшкина С. Литературные аллюзии и реминисценции в художественной системе Грэма Грина // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Воронеж, 1996. Вып. 1. <http://elibrary.ru/item.asp?id=25557266>

от рака) упоминает Фишер на первом ужине. Ужины перестают насыщать – превращаются в фикцию, как ужин с овсянкой, или в поглощение жизни, как последний ужин, на котором было подано мясо с кровью.

Смысл эпиграфа, который устанавливает параллель между Фишером и Ахавом, Фишером и Цезарем, в том, чтобы показать, что Фишер стремится стать властелином мира – в своей семье, подчинив жену, среди друзей, заставив их поклоняться ему ради подарков, но делает это одним способом – деньгами, пробуждая лишь ненависть и вражду, а не любовь, поэтому любовь, дружба, и даже дружеский ужин, призванный к объединению, переходят в свою противоположность: любовь вытесняется ненавистью, дружба – завистью и подчинением, а дружеский ужин превращается в унижительное шоу. Но при этом поражение доктора Фишера неизбежно – он пере-

станет быть Цезарем, едва закончатся деньги. Большую часть их он раздает на последнем ужине – и оказывается, что ему больше нечем и незачем жить – он стреляется.

Эпиграф внутренне конфликтен: он показывает полководца и тирана за ужином, то есть показывает, как противостояние с врагом на войне и сопротивление тирану делаются способами организации мирной жизни и неизбежно деформируют или же разрушают ее, но и при этом делают неизбежной и гибель того, кто нарушает законы человечности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анджапаридзе Г. Возможен ли ответ на вечные вопросы бытия? (Грэм Грин и его романы) // Грин Г. Избранное. М., 1990.
2. Винокурова Галина // О неизвестных ранее в России рассказах Грэма Грина/infoart.udm.ru/
3. Ковалёв Ю. Роман о Белом ките // Мелвилл Г. Моби Дик, или Белый кит. М.: Худ. лит-ра, 1967. С. 19.
4. Королева, М.Э. Фрагмент как форма психологического раскрытия главного героя в романе Г. Грина «Суть дела» // Романтизм: два века осмысления. Материалы межвуз. науч. конференции. Калининград: Изд-во КГУ, 2003. С. 170-178.
5. Мелвилл Г. «Моби Дик или Белый кит» <http://ubooki.ru/>
6. Морозова Т.Л. Спор о человеке в американской литературе. М.: Наука, 1990.
7. Филюшкина С. Литературные аллюзии и реминисценции в художественной системе Грэма Грина // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Воронеж, 1996. Вып. 1.

Эстетическая категория «красота» в реализме (на примере творчества Стендаля)

Бережная Я.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: ассистент кафедры русского языка и литературы **Ключникова И.В.**

В середине XIX столетия господствующим литературным направлением становится реализм. В этот период во Франции выступали такие передовые писатели-реалисты как Стендаль, Мериме, Бальзак, Беранже.

Расцветом реализма считаются 30-40-е годы. Историческими предпосылками становления реализма как направления в искусстве послужили борьба рабочего класса с буржуазной общественностью. Под реализмом, как правило, обычно подразумевается изображение реальной жизни такой, какая она «на самом деле есть», без красок. Ж. Шанфлёр, французский теоретик литературы, предполагает, что творчество зародилось вместе с реализмом и остается главным его свойством.

В литературной области границы реализма неопределенны и непостоянны, он противоречив и сложен; как направление искусства он имеет множество граней. По мнению многих литературоведов, в искусстве быть не может чистого реализма. Стоит отметить, что творчество одного писателя не может быть ограничено только одним направлением.

Реализм как направление в литературе предполагает наличие собственной эстетической концепции. Реалисты смотрели на литературу как на научную систему понятий о человеке – это и оставляет эстетическую концепцию реализма. «Эффект реальности» – так назвал данное суждение в творчестве писателей реализма Ролан Барт, французский философ литературы.

Следовательно, основным для писателей реализма является создать «эффект реальности» в своих произведениях. Данный взгляд и отличает творчество большинства писателей-реалистов той эпохи от, например, романтиков или классицистов. Так, яркое проявление этой эстетической особенности находим в знаменитом романе Ф. Стендаля, где он сравнивает свой роман с зеркалом: «Роман – зеркало, с которым идешь по большой дороге. То оно отражает лазурь небосвода, то грязные лужи и ухабы».

Реализм основывается на принципах, которые и раскрывают всю его эстетику. Главный эстетический принцип реализма – показать человека как типично социальное существо, изобразить человека, судьба которого полностью подвержена моментам социальной жизни: средой, обстоятельствами и происхождением. Эстетика, как философская наука, имеет понятия, которые являются ее теоретическим фундаментом. Данные понятия называются категориями. Более подробно мы будем рассматривать такую эстетическую категорию как красота (или категория прекрасного) в реализме и в творчестве одного из крупнейших представителей реализма XIX века Ф. Стендаля.

Сразу отметим, что понятия «красота» и «прекрасное» здесь будут использоваться как тождественные по смыслу. Красота и прекрасное – это категории эстетики, которые показывают действительность с точки зрения безупречности. Для человека красота как результат свободы обладания материалом, выраженный с помощью чувств, как свидетельство и подтверждение общественного господства человека над миром. Допустим, качества формы – ее рациональность, строение, цвет и так далее – принимают для человека эстетическую значимость лишь вследствие того, что они воспринимаются как определенное проявление закономерности, постигнутой человечеством в его деятельности [1, с. 135].

Реализм подразумевает под собой широкий диапазон действительности, независимое её изображение. Если же представители классического направления в литературе строго разделяли основные категории в эстетике: высокое и низкое, трагическое и комическое,

прекрасное и безобразное, то представители реализма эти категории смешивали, они сосуществуют друг с другом, не всегда отличаются один от другого.

Литература реализма в связи с особенностью своего предмета имеет особый творческий подход: он рационален по своему определению, обращен всецело на раскрытие бесчеловечного содержания буржуазного общества. Словом отрицание здесь и определяется служение прекрасному в литературе большинства реалистов.

Все настоящее прекрасное искусство в XIX столетии произошло на основе противостояния главных писателей жестокому буржуазному строю. В этом – истоки критического реализма в искусстве.

Основа красоты – это реальная действительность, то есть для реализма она главнее искусства. А красота художественная – только часть действительности. Красота в представлении реалистов – это доставление эстетического наслаждения самим предметом изображения. Но красота для реалистов может показывать не только прекрасные стороны действительности, но и безобразные – это и является особенностью реализма – единство правды и красоты.

Работы писателя Ф. Стендаля относятся к первому этапу развития критического реализма во Франции. Стендаль включает в литературу традиции героизма и боевой дух только что законченной революции и Просвещения. Его связь с просветителями хорошо прослеживается в его эстетике. Писатель во многом опирается на мировоззрение и идеи просветительства. В понимании Стендаля искусство является социальным и должно служить общественности.

Стендаль, отмечая свою задачу в творчестве, определяет следующую мысль: если за писателем следует общество, то только тогда он и выполняет свое предназначение. Если же писатель работает в одиночку, не связан с людьми, он как писатель или художник ничто. В работе «Расин и Шекспир» Стендаль отметил: «Я ничто, если я один. Я ничто, если за мной никто не следует. И я все, если читатель скажет себе: этот человек двинул вперед мысль».

Стендаль продолжает развивать эстетические взгляды просветителей в новых после-революционных условиях (1789-1794), и снова приближающейся революции 1830 года. Исторический аспект – это главная мысль, которая прослеживается в его творчестве. Он выдвигает такую идею, что невозможно оставаться на

прошлых эстетических взглядах, когда в общественной жизни происходят большие изменения. Поэтому все статьи Стендаля пронизаны чувством новых идей для искусства. В «Истории живописи в Италии» он пишет: «Мир охвачен революцией. Он уже никогда не вернется ни к античной республике, ни к монархии Людовика XIV». Это и послужила главной предпосылкой в образовании его эстетических взглядов и философии.

Стендаль считал, что если мир окружен революцией и к прошлому нет обратной дороги, то и в понимании красоты, прекрасного нужно отталкиваться от новых исторических условий и новых взглядов общественности.

По приходу новой эпохи и изменяется понятие красоты, отмечает Стендаль. То, что было красивым для людей XVIII века, уже не может показаться красивым людям другой эпохи. Меняется также и значение писателя с исторической точки зрения. Стендаль считает, что ценность писателя проявляется в том, как он участвовал в общественной жизни, в революционных действиях своего времени.

Красота, по мнению Стендаля, – это способность к большому чувству, к героизму, это те качества, черты, которые показывают человека как полноценную личность. Эти качества человека и отражаются в произведениях писателя: способность к большому чувству в новелле «Ванина Ванини», героизм и стремление к своей цели в романе «Красное и черное».

По мнению Ф. Стендаля, красота также проявляется в таких понятиях как страсть и любовь. Эти понятия занимают достаточно значительное место в его творческой деятельности. Но страсть он понимал как просветители, здесь он проявляется себя продолжателем данного направления. Он считал, что страстный человек – это тот, который верен своей родине, то есть патриот. Страсть, прежде всего, это общественное явление. Если же чело-

век бесстрастный, то он не может быть гражданином, так как гражданское чувство это и есть страсть. Здесь Стендаль полностью поддерживает взгляды Дидро, который считает, что страсть должна полностью быть рациональной и быть под контролем разума.

Страсть находится под контролем разума и никогда не выступает с ним в противоречие, считает писатель. Его герои произведений часто выступают рационалистами: Сорель, Сансеверина, Фабрицио, подвержены страсти, они все равно способны размышлять, думать о своих поступках, держать их под контролем разума.

Также и понятие любви для Стендаля является рационалистическим. В своей работе «О любви» он подверг любовь классификации и выявил такие понятия любви как любовь-тщеславие, любовь-страсть, любовь-влечение и физическую любовь.

Итак, в завершении следует отметить, что понимание красоты как в реализме в целом, так и у Стендаля схоже. Красота для эпохи реализма – это изображение реальной действительности такой, какая она есть на самом деле, красота проявляется в изображении страстной личности, личности, которая имеет здравый смысл, рациональное мышление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вансалов В.В. Прекрасное в жизни и в искусстве. М., 1957. 321 с.
2. Умберто Эко. История красоты. М., 2010. 440 с.
3. Турышева О.Н. История зарубежной литературы. М. 1991. 430 с.

Особенности описания природы и ее роль в малой прозе В. Набокова

Дворакоская А.П.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Погребная Я.В.

Успех искусства создания эпического описания во многом определяется даром видения, способностью уловить и передать в словесном образе мельчайшие оттенки цвета, иг-

ру света и тени. В. Набоков очень высоко ценит этот дар. Он восхищался детальностью и конкретной предметностью гоголевского тезауруса, который открыл для читателя новый

литературный мир. А. Пушкин и Н. Гоголь, как подчеркивал в лекциях и эссе В. Набоков, показали читателю новые измерения словесно-образного мира, вместо заимствованных и «по-классически» нормативных характеристик и эпитетов. «Сомневаюсь, чтобы какой-нибудь писатель, тем более в России, раньше замечал такое удивительное явление, как дрожащий узор света и тени на земле под деревьями или цветковые шалости солнца на листе...», – отмечал В. Набоков [2, с. 88-89], характеризуя особенность повествования и описания в прозе Н.В. Гоголя.

И. Тургенев, Н. Гоголь и некоторых других русских писателей В. Набоков оценивает больше как живописец, а не литератор. Он больше останавливается на зарисовках, окрашенных мягкими красками, и сочных портретах, переданных именно через слова. Для В. Набокова особенно важны живописность слова, красочность образа, поэтому он высоко ценит прозу Н. Гоголя и И. Тургенева. Подобно мастерству великих художников слова, В. Набоков стремился к такому же художественному эффекту в своих прозаических произведениях.

В собственной прозе В. Набоков программирует содержание субъективного переживания читателя, способного к зрительным ассоциациям, к актуализации зрительного восприятия, предполагающего образную визуализацию [1, с. 203]. Визуализация чаще всего проявляется в пейзажах или портретах. Автор наделяет своих героев способностью отмечать и выражать в слове детали предметного мира, сообщающие неповторимость конкретной точки пространства в конкретный момент времени, то есть способностью индивидуального, свободного от стереотипов и шаблонов чувственного восприятия мира. Это качество зрения героя, способного улавливать неповторимые детали, Набоков характеризовал, как «прозрение». Сущность прозрений героев заключается в совокупности чувственных переживаний и воспоминаний, которые приводят героев к ощущению отсутствия времени и бессознательному чувству вечности.

Прозрения помогают герою почувствовать благодать. В одноименном рассказе В. Набоков

детально показал, как герой приходит к этому чувству через контраст светлых мыслей и угнетающего пейзажа. Главный герой безумно и безответно влюблен. В каждом призрачном образе он ловил очертания своей возлюбленной, мог часами просидеть в холодной комнате, думая о ней и встречая прищуренное, жалкое утро. Природа словно олицетворяла ветреную и непостоянную натуру любимой женщины: «Осеннее утро мерцало от ветра... Облака летели и прорывались, обнажая на мгновение легкую изумленную осеннюю синеву» [3, с. 79-80]. Несмотря ни на что, всепоглощающее чувство любви рисует герою образ рая: «Рай представлялся мне именно так: молчанье и слезы, и теплый шелк твоих колен» [3, с. 80]. Хотя герой договорился о встрече с возлюбленной, сама природа давала понять ему, что бессмысленно ждать ее: «...голова закружилась от сухого воздуха, от потоков желтого солнца. Каждый луч отдавался в висках... Хлынул холодный ветер... Небо незаметно превратилось в одну сплошную тучу...» [3, с. 80-81].

Ожидание героя сопоставляется с ожиданием старушки, продающей открытки. Старушка ждала покупателей, а может быть даже того самого, который бы скупил весь товар и заказал еще. Ей было холодно и одиноко среди серого осеннего дня, никаких покупателей не было. Но тут случилось то, что перевернуло мировоззрение героя: из окна гауптвахты солдат протянул старушке кружку горячего кофе с молоком, и она начала пить с глубоким наслаждением, забыв обо всем на свете. Душа героя пила вместе со старушкой. Отдавая пустую кружку, она протянула солдату пару открыток, и он, медленно рассматривая их, скрылся в глубине. «Тогда я почувствовал нежность мира, глубокую благодать всего, что окружало меня, сладостную связь между мной и всем сущим, – и я понял, что радость, которую я искал в тебе, не только в тебе таится, а дышит вокруг меня повсюду, в пролетающих уличных звуках, в подоле смешно подтянутой юбки, в железном и нежном гудении ветра, в осенних тучах, набухающих дождем. Я понял, что мир вовсе не борьба, не череда хищных случайностей, а мерцающая радость, благодатное волнение, подарок, не оцененный нами» [3, с. 82-83].

Герою открывается вся полнота мира: звуки (шум улицы – звуки человеческие и гудение ветра – звуки природы), стихия воздуха, вся полнота предметного мира через зрительное восприятие (подол смешно подтянутой юбки (мир людей) и осенние тучи, набухающие дож-

дем (природа, стихия воды)). При этом мир людей – мир земной – еще одна стихия земли, а мерцание радости, свет – стихия огня. Причем, раньше все это было знаком беды, несло отчаяние – и желтый свет солнца, и порывы ветра, и сухой воздух, и осенняя «сплошная туча». Изменилось восприятие героя, изменился угол зрения, а не мир его окружающий. Тот же мир стал источником радости и благодати, когда в нем совершился добрый человеческий поступок, взаимопомощь, добро. Солдат и старушка обменялись подарками, а для героя подарком стало все его бытие.

В рассказе «Благость» описание природы выступает вспомогательным художественным приемом, помогающим герою разобраться в себе и своих чувствах. Сначала он настроен враждебно к холодному осеннему дню. Но когда происходит изменение мироощущения, для героя даже железное гудение ветра кажется мягким. Он понимает, что не бывает плохой погоды, но бывает неправильное отношение к происходящему, которое окрашивает все вокруг в холодные серые тона.

В рассказе «Порт» пейзажные зарисовки помогают читателю ощутить душевное и физическое состояние героя. Раньше Никитин был офицером, а теперь оказался безработным в чужой стране, уже не первой на его счету. Сначала скиталец замечает блеск и сияние во всем: «Правая сторона была в тени, по левой в жарком сиянии дрожал вдоль панели узкий ручей... и ручей, и солнце, и фиолетовая тень, – все текло, скользило вниз, к морю: еще шаг, и там, в глубине, между стен, вырастал его плотный сапфировый блеск... шероховатым золотом отливали лимоны» [3, с. 84-85]. Никитина привлекает море своей синевой, переходящей в ослепительную серебристость, и световой рябью. Спокойствие и прохлада моря дают надежду на светлое будущее героя, но зной, от которого слегка пошатывает, возвращает к реальности. Герою предлагают работу кочегаром, но обладая романтической натурой, он больше интересуется возможностью увидеть разные страны и города. Следует обратить внимание, что, описывая Шанхай, моряк говорит о погоде: «Теплый дождик, красный песочек. Сыро, как в апельсине» [3, с. 87]. Никитин понимает, что работа кочегара не даст возможности духовного обогащения, которое ему необходимо.

Зной, духота и безысходность склонили в сон героя. «Ему приснилось, что он снова офицер, идет по крымскому кособогу, поросшему молочаем и дубовым кустарником, – и на ходу

стэкком скашивает пушистые головки чертополоха» [3, с. 88]. Этот простенький пейзаж оказывается настолько родным и дорогим сердцу, что Никитин просыпается от собственного счастливого смеха. Тем временем в реальности наступала ночь, приносящая с собой долгожданную прохладу.

Герой решает пройти в надежде встретить своих соотечественников. В какой-то момент ему кажется, что он встретил русскую женщину, но позже понимает, что ошибся, и в этом чужом городе он совершенно одинок. «Прокатилась падающая звезда с неожиданностью сердечного перебора. Сильный и чистый порыв ветра прошел по его волосам, побледневшим в ночном сиянии» [3, с. 90].

Впечатления прошлого вызывают радость у героя. Он чувствует себя свободным и счастливым, поэтому просыпается от собственного смеха. Сравнивая душевную свободу Никитина во сне с реальным состоянием, можем заметить, что все краски чужой страны, весь блеск и сияние не дают ему того ощущения эйфории, как простые и неброские краски родного края.

Примером отражения душевного состояния героя в природных явлениях может послужить рассказ «Пасхальный дождь». Был канун православной Пасхи: «В этот день цвели яблони... и утром горы за озером Лемана были подернуты сплошной шелковистой дымкой... Дымка обещала погожий день, но солнце только скользнуло... и снова растаяло в туманах; день выдался тихий, по-весеннему облачный, а к вечеру пахло с гор тяжелым ледяным ветром...» [3, с. 118]. У Жозефины были особые планы на этот день, и казалось, что все получится, но перемена погоды отразилась на здоровье героини.

Пересилив себя, героиня отправилась к русским соседям поздравить с наступающим праздником и преподнести плоды своего старания – крашеные яйца. Но прием оказался холодным, а подарок неоцененным. Погода словно усилила грусть Жозефины: глубокое и тревожное небо, смутная луна, тучи как развалины, шумящие, плачущие деревья, озеро, подобное стене тумана. Туманная, оглушенная и

подавленная, она дошла до дома и в бреду повалилась на кровать.

На шестой день болезни Жозефина очнулась, и ее душа словно очистилась, пробудилась, стала такой же прозрачной, как дождевая капля – влажный луч, свисающий длинной светлой серью с зеленого острого листа. «И Жозефине казалось, что дождевая прохлада течет по ее жилам, она не могла оторвать глаз от струящегося неба – и дышащий, мле-

ющий дождь был так приятен, так умирительно вздрагивал лист, что захотелось ей смеяться...» [3, с. 123].

Опираясь на опыт и описательное мастерство А. Пушкина, Н. Гоголя, И. Тургенева, В. Набоков не просто описывает пейзажи и природные явления, а, словно живописец, использует при этом различные оттенки, причудливые сочетания теней и форм. Каждому душевному движению героя сопоставляется движение в природе. Подобно своим героям, В. Набоков сам обладает великим даром прозрения и интерпретирует его в своих произведениях. Герои В. Набокова видят и чувствуют природу, но сначала через призму своего миропонимания и настроения. Их душа способна к перерождению, и когда это происходит, осознание мира и себя в нем кардинально меняется.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитриенко О. Сквозь витражное окно. Поэтика русскоязычной прозы Набокова. СПб.: Изд-во «Росток», 2014. 336 с.; ил.
2. Набоков В.В. Лекции по русской литературе / пер. с англ., предисл. Ив. Толстого. М.: Независимая газета, 1996. 440 с.
3. Набоков В.В. Полное собрание рассказов. СПб.: Азбука, 2014. 748 с.

Мифологема сна в эмигрантской лирике В. Набокова и М. Цветаевой

Енаукая Ю.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. филол. наук, ст. преподаватель. **Бондарева Н.С.**

Мифологема сна, сновидения сквозной нитью проходит через творчество многих поэтов XX века. Проанализировав сон в лирике В. Набокова и М. Цветаевой, можно увидеть некоторые доминанты, сближающие их поэзию в этом аспекте.

Прежде чем перейти к подобному сопоставлению, необходимо истолковать само понятие сна. Сон – 1. Наступающее через определенные промежутки времени физиологическое состояние покоя и отдыха, при котором почти полностью прекращается работа сознания, снижаются реакции на внешние раздражители. 2. То, что снится, грезится спящему, сновидение [1, с. 4].

Сновидения – яркий пример способности человеческой психики концентрировать чувства в образы, которые формируют структуру сюжета. Человек может участвовать в общении с любым объектом, а слова при этом будут произноситься не всегда. Мозг, таким образом, «читает свои мысли», но спящий человек этого не понимает; он осознает образы как

отличающиеся от его собственных, и не осознает, что все, что ему снится – это воплощение его сознания.

Если обратиться к творчеству В. Набокова, можно увидеть, что все поэтические образы, наполняющие его поэзию, получают полное свое раскрытие через материю, также пронизывающую лирику автора. Это сон и сновидение, которые несомненно можно назвать ключевыми в его творчестве.

К образу сна обращались многие авторы, но ни у кого они до сих пор еще не раскрывались с такой последовательностью и с таким мастерством переосмысления: «... “Жизнь есть сон” – а ведь, как известно, что издавна они идут рядом с понятием “смерть”. Раз так, то и жизнь для Набокова – есть смерть [3, с. 104].

Однако в соотношении сна и смерти в творчестве В. Набокова не стоит быть особенно категоричным. Сон у него не только смерть, но и «преобразование действительности в творческий процесс: “И – всякой яви совершеннее – //

сон о родной стране" («Паломник», 1927)» [5, с. 110].

Здесь также следует учитывать факт эмиграции В.Набокова. Революция, изменившая жизнь людей, превратила прошлое в некое сновидение, в которое нет возможности вернуться, как нельзя вернуться два раза в один и тот же сон. Поэтому «стихотворение – сон» каждый раз вносит новые оттенки действительности, переплетая неразрывно идущие с ней образы прошлого мира, воспоминания, появляющиеся словно призраки: элементы природы, предметы, люди. Еще в раннем творчестве поэт это предчувствовал и отразил в стихотворении «Детство»: «...Как будущий поэт, предпочитал я сон действительности ясной» [5, с. 56].

Таким образом, для В. Набокова сон – начало творческого становления, первое произведение. Создается впечатление, что автор жертвует реальностью ради необыкновенного творческого сна. Это мы видим в стихотворении «Лунная грёза»: «Мы странники мы сны, мы светом позабыты» [5, с. 97].

Безусловно, само осмысление, нацеленное на осознание сна и себя в мире снов, создает попытку избавиться от снов, словно от оков: «Мы двойственны, мы слепы, – и трудно жить, лишь доверяя жизни» [5, с. 38].

Нужно отметить, что идея подмены реальной жизни сном появляется почти во всех произведениях В. Набокова. Это видно и в авторской речи, и в образах героев. Например, в стихотворении «Крушение» (1925) мы видим «сон во сне», дремоту – прием, часто встречающийся в лирике В. Набокова. В этом произведении о крушении поезда (здесь скрытая метафора, напоминающая о гибели Империи) действительность противопоставляется сну: «...обезумевшие вещи, // проснувшись, бухают впотьмах» [3, с. 40], и далее: «Недаром дочке машиниста // Приснилась насыпь, страшный сон...» [там же].

Таким образом, сон во сне – провидческий сон; машинист слишком сосредоточен на движении, он со стороны не видит свой сон, но это видит его дочка.

Как мы понимаем, набоковские сновидения – это мир фантазий и грез. Для их осмысления необходимо определить временной отрезок снов и их движущую силу. Один отрезок мы видели в предыдущем стихотворении – это время сна от катастрофы до крушения, то есть сон-предсказание. Такой «сон» нацелен на будущее, он всегда привязан к творческому «здесь и теперь». Такие сны можно назвать

счастливыми, ведь душа в них хоть на минуту возвращается в памятные места: «...во сне я со станции в имение» [5, с. 65].

«Исторические сны» также присутствуют в лирике В.Набокова. Здесь два временных отрезка, далекие друг от друга, тесно переплетаются. Примером является его стихотворение «Мать» [4, с. 27].

В стихотворении под названием «Формула», написанном в Берлине, автор определяет так называемую «формулу» сна, которая выражается через некое «сутулое» пальто, надетое на пустоту. Можно предположить, что этот образ позволяет лирическому герою вернуться в детство: «...мой дух преображался: на тысячу колец, вращаясь, размножаясь, и замер наконец...» [2, с. 54].

Иногда душа, которая освободилась от реальной суеты, ждет некоего очищения. Подобное мы видим в стихотворении «Расстрел» (1927). «Сон чужбины» спасает автора от гибели, но сам постоянно возобновляющийся мотив возвращения во сне говорит о параллели с реальными желаниями Сирина, к сожалению, неосуществимыми.

Что такое сон для В. Набокова? Как его узнать, увидеть, передать читательскому сознанию? В. Набоков делает это через художественные образы: «Отходя ко сну, всякий раз думаю: может быть, удосужится меня посетить тепло одетое, неуклюжее детство мое» [3, с. 60].

Это творческие сны, не тронутые реальностью. Эти сны позволяют автору вернуться на Родину, в детство. Вот почему В. Набоков так тщательно охранял истоки своих снов – «...всё то дрожащее, весеннее, что плакало во мне, // И – всякой яви совершеннее – сон о родной стране» [3, с. 45].

Таким образом, сон определяется В. Набоковым как воплощение мечты, объединенной творческим вдохновением, значит, между реальностью, мечтой, воспоминанием и сном проводятся связи. Это можно охарактеризовать как пробуждение от иллюзий. Как мы видим, в стихотворениях В. Набокова сны чаще всего показаны через игровую и мифологическую символику.

Обратимся теперь к рассмотрению сна в творчестве М. Цветаевой. Своими любимыми занятиями поэтесса называла «постель (видеть сны) – и письменный стол (записывать их) – или: письменный стол (видеть сны) – и постель (осуществлять их, спящей)» [1, с. 112]. Мифологемой сна проникнуто большинство ее произведений.

Марина Цветаева характеризовала свои сны как творческий процесс. Через все ее произведения проходит идея поэта-сновидца. Искусство, по мнению М. Цветаевой, – это творческие сны поэта о себе и о мире. Ведь она считала сны творческим процессом: «Я сню свои сны... Мне сон не снится, я его сню» [1, с. 6].

В лирике М. Цветаевой мы видим два противоположных мира – мир ее творчества, т.е. мир сна, и мир бытовых ситуаций, в который тянет поэта судьба. У поэтессы была довольна непростая жизнь, поэтому душевные метания автора полностью отражены в ее творениях через страдания лирической героини: «Мой зимний сон, мой сон до слез хороший, я от тебя судьбой унесена» [6, с. 78].

Процесс творчества, по теории М. Цветаевой – это управляемый процесс сна, и у разных авторов он отличается лишь смысловой наполненностью. «...Стихи – действие сил, неведомых тому, кто действует, и кто осознает их лишь в самый момент действия. Почти полная аналогия со сном.» [1, с. 37] – так интерпретировала М. Цветаева связь поэзии и сновидений, и буквально подтверждала это своими произведениями: «Но неизменной, как грусть, остается связь через сны» [там же].

Поэт отмечает, что ничто не сможет заменить для нее эту вечную связь, так как творческий процесс – это то главное, что есть в ее непростой жизни.

Эта связь и наложила отпечаток на сюжетную направленность лирики М. Цветаевой. Это неспроста, ведь, по словам поэта, многие стихотворения были написаны ею вскоре после пробуждения, то есть сюжет и замысел явились ей в период сновидения. С одной стороны, для нее сон – это одна из реализаций жизни, с другой – та неведомая граница между жизнью и смертью. А значит это и условная дверь в бессмертие, в потусторонний мир.

Можно предположить, что пытаясь убежать от жизненных невзгод, М. Цветаева старалась найти спасение в творческом процессе, забыться, спрятаться в «творческий сон»: «Все мои тайны – сон перерыл» [6, с. 72].

Также как и у В. Набокова, в лирике М. Цветаевой мы можем встретить такое явление, как провидческий сон. И по-прежнему эти сны – предсказания, «роковые сны» остаются для поэта одним из способов постижения мира. Это порыв творчества, жизненный порыв, творчество, пророчество, а иногда и способ исполнения скрытых желаний. «Пишу и существую только во сне» [6, с. 72]. Сон для М. Цветаевой – вестник предстоящей реальности.

В стихотворении «Все мои тайны – сон перерыл» и «Все мои тайны – сон перетряс» автор говорит о той скрытой тоске по Родине, которую М. Цветаева испытывала, находясь в эмиграции. Она находит те тайны, которые человек так глубоко прячет от всех в своем подсознании: «Спать! Потолок как короб, Снять! Синевой запить!» [2, с. 19].

В этом произведении М. Цветаева отождествляет прорубь и постель, сравнивает их с пропастью. Но жизнь далеко от Родины вызывает тоску у поэтессы. Подобно любому живому существу, она скучает по родным местам. Здесь сон является способом вернуться туда, куда невозможно вернуться наяву.

Итак, проанализировав ряд стихотворений М. Цветаевой и В. Набокова, написанных в эмиграции, мы выделили мифологему сна и установили, что в лирике авторов имеются сходные черты, характеризующие данный феномен.

Во-первых, для обоих поэтов сон – это не физиология, а путешествия души, которые

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенштейн Е. Сны Марины Цветаевой. СПб., 2003.
2. Дворяшина Н.А., Козикова Ю.Н. Мотивы и образы «сна» в жизни и творчестве М.И. Цветаевой // М.И. Цветаева: судьба и творчество: сб. науч. ст. Сургут, 2003. С. 4-76
3. Набоков В.В. Стихи. Анн Арбор, Мичиган, 1979. 487 с.
4. Набоков В.В. Стихотворения 1929-1951. Париж, 1952. 597 с.
5. Смирнов В. Стихи Набокова // Набоков В. Стихотворения. М., 1991. С. 5.
6. Цветаева М. Сочинения в 2 томах. Т. 1. М., 1980. 712 с.

можно сопоставить со святым для авторов процессом творчества. Этот акт позволяет открыть новые состояния души, далекие от реальности.

Во-вторых, сон для В. Набокова и М. Цветаевой – это проводник в мир воспоминаний, позволяющий вернуться в места, далекие от реальной жизни – детство, Родина, далекая мечта. Также сон позволяет убежать от реальности, гнетущих проблем.

В-третьих, особенный «провидческий» сон является для поэтов своеобразным предсказанием, предвидением, а также одним из элементов творческого процесса.

Таким образом, удалось установить, что,

несмотря на географическую разрозненность и отсутствие прямых творческих и личных контактов, в творчестве поэтов-эмигрантов М. Цветаевой и В. Набокова, есть общие доминанты, которые прослеживаются в понимании и отражении данными авторами мифологемы сна.

Устаревшая лексика в комедии Н.В. Гоголя «Ревизор»

Исаева З.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: докт. фил. наук, доцент **Борисова Т.Г.**

Николай Васильевич Гоголь внес огромный вклад в развитие русского литературного языка. Его произведения – это клад для читателя нашей современности. Язык Гоголя – это зеркало, где отражаются традиции русского народа, его ценности, устои.

Известно, что Н.В. Гоголь мечтал создать «Объяснительный словарь великорусского языка» и довольно активно работал над ним. Пристальное внимание он уделял пассивной лексике, а именно устаревшей. Огромный интерес к этой лексике отразился в творчестве писателя, в его произведениях мы можем найти в большом количестве архаизмы и историзмы. Пассивная лексика делает его произведения более живыми и яркими.

Каждая лексическая единица значима для изучения, не исключение устаревшие слова, которые требуют пристального внимания к их изучению. Существует всеми известная классификация историзмов и архаизмов Н.Г. Еднераловой, согласно которой «устаревшая лексика распределяется с точки зрения ее соотношенности по следующим тематическим группам:

- 1) лексика быта;
- 2) личностно-физиологическая и психологическая лексика;
- 3) общественно-политическая лексика;
- 4) экономическая лексика;
- 5) военная лексика;

- 6) лексика культуры, воспитания и образования;
- 7) лексика природы, пространства, времени;
- 8) научно-техническая лексика» [3, с. 156].

Изучив комедию Н.В. Гоголя «Ревизор», мы обнаружили большое количество устаревших слов. Оказалось затруднительным заключить всю найденную устаревшую лексику в рамки данной Н.Г. Еднераловой классификации. В связи с этим мы считаем необходимым, во-первых, рассмотреть виды устаревших слов историзмы и архаизмы в отдельности, во-вторых, расширить классификацию устаревшей лексики, выявив новые группы историзмов и архаизмов.

Рассмотрев и изучив комедию Н.В. Гоголя «Ревизор» с точки зрения устаревшей лексики, мы распределили все найденные историзмы в следующую классификацию:

1. Бытовая лексика (самая объемная группа), включает в себя такие виды историзмов:
 - названия предметов быта: рукомоynyк, картуз, перо, чернила;
 - названия одежды и обуви, материала: ермолка, колпак, ливрея, суконце, фрак, фрачишка, фризловая шинель;
 - «кухонная» лексика: губернская мадера, кулёк, самовар, сахарная голова, голова сахару, толстобрюшка, французская водка, фриштик;

- названия единиц измерения: аршин, пуд, штука (полотна);
- названия ценных бумаг, денег: ассигнация, целковый, червонец;
- названия частей дома, различных построек: бельэтаж, девичья, полати;
- названия развлечений, игр: арапник (охотничий), вист, гнуть от трёх углов, забастовать, срезывать штосы, травить.

2. Историзмы, называющие формы поведения:

- названия, характеризующие поведение в обществе: бонтон – светская учтивость в словах и в обращении, жеманиться, жуировать, кокетство, моветон;
- названия действий: обручиться, подшаркивать ножкой;
- обращения: любезный друг, ваше высокоблагородие, покорнейше благодарю, господя;
- обидные названия: бестия, каналья, шерамыжник, якобинец.

3. Историзмы, называющие социальное положение, звания, чины и должности: адъютант, барин, барышня, батюшка, вельможа, генерал-губернатор, городничий, господин, государь, государыня, градоправитель, гражданство, дворянин, департаментский сторож, десятский, его благородие, его высокоблагородная светлость.

В данную группу входят историзмы, которые называют лица женского пола, а также супруг служащих господ (купчиха, слесарша).

4. Историзмы, называющие государственные акты, мероприятия: бить челом, благочиние, высечь, сечь, послужной список, приношение.

5. Историзмы, которые называют учреждения государственного значения: богоугодные заведения, учебные заведения, государственный совет, дворец, департамент, лазарет, острог, уездное училище, уездный суд.

6. Историзмы воинской службы: гарниз, гауптвахта, забрить лоб (в солдаты), лагерь, унтер-офицер, унтер-офицерский унтер-офицерша, фельдмаршал, эскадрон.

7. Историзмы, обозначающие административно-территориальные единицы: губерния, пограничный (город), уезд, уездный город.

8. Историзмы «дорожные»: извозчик, заливать колокольчиком (по дороге), карета, курьер, кучер, подорожная.

9. Историзмы «почтовые»: почтмейстер, почтовая контора.

10. Историзмы «профессиональные»: переписывать, пожарная труба.

Второй тип устаревшей лексики – это архаизмы. Главным признаком архаизмов, отличающим их от историзмов, «является обязательное наличие в активном словарном запасе современного языка синонима, который лишён оттенка архаичности» [там же].

Общепринятой классификацией архаизмов является классификация, разработанная Н.М. Шанским. В ней он выделил следующие виды:

1. Лексические, которые подразделяются на типы:

- собственно лексические (устарели в какой-то одной части);
- словообразовательные (в русском языке существуют однокоренные слова с похожей семантикой);
- фонетические (слова, которые имеют соответствующие однокоренные формы, но изменен звуковой облик);
- синтаксические (слова, которые теряют связь с другими словами и не могут сочетаться в словосочетаниях).

2. Семантические (смысловые) архаизмы. Особенностью данных архаизмов – они так же остаются принадлежать к активному словарному запасу русского языка, но имеют устаревшее значение.

Опираясь на классификацию, предложенную Н.М. Шанским, мы проанализировали архаизмы в комедии Н.В. Гоголя «Ревизор». Считаем целесообразным добавить еще одну группу архаизмов – грамматические архаизмы, то есть устаревшие слова, которые в русском языке наших дней представлены в иной грамматической форме, например, изменен род у существительных.

Найденные архаизмы были распределены следующим образом:

1. Лексические архаизмы – самая обширная группа, которая включает:

- Собственно-лексические архаизмы. Например, слово «вольнодумный» – от слова «вольнодумность» – «умствования, противные началам веры» [2, с. 240]. Семантическая основа «воля +

думать» в современном русском языке распалась, её части перераспределились для выражения других значений («своя воля» – своевольный и т. п.).

- Лексико-словообразовательные архаизмы (имеют соответствия в русском языке с другим оформлением, которые приняты в современном мире). Заботность – «свойство, принадлежность заботного», заботный – «сопряжённый с заботами, хлопотливый» [2, с. 554]. В современном русском языке: забота.
- Лексико-фонетические архаизмы (слова, которые отличаются не только произношением, но и написанием от форм современного языка): говорит сурьёзно, видывал, скрипка, покамест, веруете, энтото.
- Лексико-синтаксические архаизмы: быть здоровым чем-л. – современная форма: быть здоровым благодаря чему-л.; на двор поворотить – современная форма: повернуть во двор.

2. Грамматические архаизмы
(Вчерашнего) дни; (два) дни – современная форма: день – дня; (вчерашнего) дня, (два) дня;

«...посмотрите на детей: ни одно из них не похоже на Добчинского» – «...посмотрите на детей: ни один из них не похож на Добчинского».

После исследования комедии Николая Васильевича Гоголя «Ревизор», нами были найдены 10 тематических групп историзмов и 5 групп архаизмов. В комедии историзмов больше, так как именно эта группа устаревших слов воссоздает колорит эпохи, помогает представить реалии уходящей эпохи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голуб И.Б. Стилистика современного русского языка. Лексика. Фонетика. М., 1976. 324 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Изд. 1935 г., осуществл. под ред. И.А. Бодуэна де Куртена.
3. Еднералова Н.Г. Устаревшая лексика русского языка новейшего периода. Воронеж, 2003. 326 с.
4. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. М., 1971. 542 с.

Семантика первоначального заглавия романа Дж. Остин «Первые впечатления» и ее отражение в конечном варианте романа

Почадаева В.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент **Дерр И.Ю.**

Творчество Джейн Остин приходилось на период конца XVIII – начала XIX века, когда происходил переход от Просвещения к романтизму и реализму, которые развивались в Англии параллельно друг другу. Произведения писательницы – эталон психологизма и иронии, сквозь который, подобно призме, отражается картина нравов общества того исторического периода.

На протяжении уже двух столетий Дж. Остин называют «первым «современным» английским романистом», и одно из ее самых известных произведений – роман «Гордость и предубеждение» – популярен до сих пор благодаря злободневности затронутой автором темы [4, с. 19]. Основная тематика его, на наш

взгляд, наиболее ярко отразилась в первоначальном названии рукописи, которую не допустили к печати – «Первые впечатления». Поэтому цель нашего исследования – изучение вопроса отражения семантики первоначального варианта заглавия произведения в итоговой версии романа.

В центре «Гордости и предубеждения» – типичная патриархальная жизнь провинциального общества. Женщины в то время были почти бесправны и с самого детства их готовили к замужеству как к единственной возможности приобретения высокого социального статуса и способу, позволяющему избежать необходимости зарабатывать деньги собственным трудом. Для мужчин жена, в свою очередь, от-

ражала их статус и степень богатства. Как отмечает Н.Д. Крючкова, «если женщина работала, это означало, что мужчина потерпел неудачу в делах», в результате чего положение всей семьи в обществе резко ухудшалось [1, с. 127]. В селении Логборн, где разворачивается действие, также как и во всей викторианской Англии, общественное мнение строилось именно исходя из величины дохода, который имел мужчина, и его положения в обществе – от этого зависел в конечном итоге статус всей семьи. Таким образом, мужчина не мог себе позволить жениться, не имея при этом определенного материального достатка: в то время молодые люди определялись богатством, а девушки ценились только манерами и образованием. Образованной же в то время называли «всякую барышню, которая заслуживает это тем, что вяжет кошельки или раскрашивает экраны» [2, с. 48].

Главные проблемы общества, изображенного Дж. Остин, – «выборочная слепота», «готовность ненавидеть людей», «намеренно их не понимать» [2, с. 71]. Тех людей, которые чем-либо не приглянулись, представители общества готовы были обвинить во всех грехах, приписав им различные пороки, проступки и недостатки: и даже «мудрейшие и благороднейшие их поступки могут быть высмеяны теми, для кого главное в жизни – насмешка» [2, с. 70]. Но картина резко менялась в том случае, если этот человек происходил из богатой семьи, обладающей определенной властью. Тогда любые его недостатки представлялись достоинствами или не были замечены вовсе, при условии почтительного отношения ко всем членам провинциального общества и наличия у них хороших манер.

Основа любого мнения – это впечатление, произведенное человеком или же рассказ «добродушной женщины» при соседском разговоре за чашкой чая [2, с. 21]. За истину принималась история любого человека, который произвел приятное впечатление на общество или же слухи о нем. Над тем, правдивы ли на самом деле эти рассказы, никто не задумывался. Слухи в то время приравнивались к истине и трудно оспаривались.

Однако при изображении женских образов, а в частности Джейн и Элизабет Беннет, Дж. Остин не использует прием отражения в них черт конкретной исторической эпохи, а выделяет их среди провинциального общества, стремящегося осудить любого, кто не подошел под его стандарты. Выросшие в семье, которая, по словам мистера Дарси, отличалась «полным отсутствием такта», они «не заслуживали ни малейшего упрека в том же роде» [2, с. 248]. Джейн, искавшая оправдание каждому человеку, в принципе не была способна никого осудить и не верила в то, о чем все шептались на балах; Элизабет же всегда имела собственное мнение и склонность к исследованию природы человека [2, с. 52]. Впрочем, и они не были застрахованы от такой ошибки как обманчивость первого впечатления.

Так, Мистер Уикхем, который каждого из своего полка «превосходил видом, фигурой, манерами и походкой», получил хорошие отзывы не только со стороны провинциального общества, но и со стороны Джейн и Элизабет [2, с. 94]. Выставляя себя жертвой мистера Дарси, который причинил ему «жестокую обиду», Уикхем окружает себя ореолом мученичества, на что любое женское сердце не может не откликнуться жалостью и состраданием. А мистера Дарси, на тот момент уже снискавшего славу как «одного из самых заносчивых и неприятных людей на свете», еще больше невзлюбили в провинциальном обществе [2, с. 13].

Однако на протяжении всего романа мужские образы представляются в динамике. Они эволюционируют, в отличие от женских. Человеческую природу Дж. Остин изображает в развитии, как сочетание «хорошего и дурного». Таким образом, популярностью мистера Уикхема в обществе со временем идет на спад. Когда Элизабет узнает о его бесконечных долгах, отрицательных отзывах сослуживцев, плохой репутации и, самое главное, ложности описанной истории, ее отношение и мнение резко меняется. Такое замечательное первое впечатление оказалось лишь маской, которая скрывала «непорядочность и неблагодарность» данного человека [3, с. 198].

И если в образе мистера Уикхема Дж. Остин применяет концепцию перехода от «хорошего» к «дурному», то при изображении Фицильяма Дарси все обстоит иначе. Изначально привлечший к себе внимание всего зала «своей статной фигурой, правильными чертами лица и аристократической внешностью», спустя некоторое время Дарси теряет свою популяр-

ность, когда местное общество обвиняет его в чрезмерной гордости [2, с. 12]. И с этого момента все те гости, которые на вечер съехались в огромное поместье в Дербишире, шептались о его неприятной наружности и скверных манерах [2, с. 12]. И даже Элизабет, несмотря на весь свой острый ум и страсть к анализу людей и проникновению в истинность их сущности, после первой встречи полна неприязни и предубеждений в отношении Дарси, когда чувствует его пренебрежение по отношению к ее семье. При этом все ее чувства на тот момент являются взаимными. Мистер Дарси, воспринимая «здешнее общество» как «толпу людей довольно безобразных и совершенно безвкусных», не испытывал к нему никакого интереса, и все его пороки и недостатки переносил в том числе и на Элизабет [2, с. 15]. Девушка представляется ему подчеркнуто высокомерной и не заслуживающей внимания.

Таким образом, заглавие романа «Гордость и предубеждение», так же как и его первоначальный вариант, представляет собой отражение основной мысли автора в отношении двух ключевых героев. Предварительно возникшее мнение о том, что каждый из этих персонажей олицетворяет собой одну из черт (Дарси – гордость, а Элизабет – предубеждение), является ошибочным, так как в действительности каждому из этих героев присущи оба эти качества. Мистер Дарси предубежден в отношении мисс Беннет в связи с тем мнением, которое у него сложилось о провинциальном обществе, а гордость и чувство собственного достоинства отражаются в Элизабет еще при отказе от выгодного со всех сторон брака с мистером Коллинзом.

При более длительном наблюдении за Элизабет, мистер Дарси открывает для себя очевидные различия между самой девушкой и обществом, в котором она выросла. А мисс Беннет, в свою очередь, раскрывает для себя истинный характер Фицвильяма Дарси и его отличие от того образа, который предстал в качестве первого впечатления. Мнение девушки менялось на протяжении всего романа: от неприязни до сомнений, затем к сожалениям о ложности собственных суждений, а затем к истинному восхищению и пониманию того, что их встреча – самое важное событие в ее жизни.

Переломным моментом романа стало письмо мистера Дарси, написанное после признания в любви и отвергнутого предложения руки и сердца. Эпистолярный жанр, столь характерный для литературы XIX века, органично используется автором в данном произве-

дении в качестве приема, который служит не только для получения информации, но и для уточнения характеристики героя. Здесь мистер Дарси раскрывается как благородный человек, который максимально заботится о тех, кто нуждается в помощи: будь то мистер Уикхем, который обманул его доверие, или мистер Бингли – его лучший друг, или же сестра его возлюбленной Лидия Беннет.

Итак, обманчивость первого впечатления раскрывается Дж. Остин при изображении сразу нескольких героев. Во-первых, мистера Дарси, который изначально представляется высокомерным и горделивым человеком, не заслуживающим ни внимания, ни понимания, а затем, раскрываясь с новой стороны: Элизабет обнаруживает в нем множество качеств, заслуживающих уважения и восхищения. Во-вторых, мистер Уикхем, который изначально предстает перед всем обществом как завидный жених с прекрасными манерами, в итоге оказывается жадным до наживы человеком, который лжет, пренебрегая честью и достоинством.

Роман «Гордость и предубеждение» остается актуальным до сих пор в связи с тем, что в нем раскрывается тема обманчивости первого впечатления, которая не чужда и современности. Герои произведения отражают ту мораль и те нравы, которые были приняты в среде провинциальных классов викторианской Англии, однако при этом, благодаря авторскому мастерству, выделяются среди них. Идею звучания романа сводится к нравственному аспекту: не стоит оценивать людей только по первому впечатлению и руководствоваться при принятии решений собственными предположениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крючкова Н.Д. «Женский вопрос» в викторианской Англии // Проблемы повседневности в истории: образ жизни, сознания и методология изучения. Ставрополь, 2001. С. 123-130.
2. Остен Дж. Гордость и предубеждение: Роман. В 2-х т. Т. 1 / Пер. с англ. И.С. Маршака. М., 1996. 304 с.
3. Остен Дж. Гордость и предубеждение: Роман. В 2-х т. Т. 2 / пер. с англ. И.С. Маршака. М., 1996. 208 с.
4. Lits W. Jane Austen. L., 1965. P. 35.

**Художественное воплощение проблемы
«маленького человека» в творчестве
русских писателей XX века
(на примере художественных текстов
М.М. Зощенко, В.М. Шукшина)**

Сонцева Н.Н.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор **Чотчаева М.Ю.**

Как известно, общество представляет собой динамичную систему, которая реагирует на преобразования разного рода, происходящие внутри нее. Вследствие этих трансформаций формируются разнообразные социальные группы: бедные и богатые; люди, которые имеют высокий социальный статус и униженные, но стремящиеся к справедливости. Историки, социологи, политики, а вслед за ними, писатели всегда исследовали особенности, по которым общество разделялось на классы. В своих произведениях авторы изображали не один какой-либо определённый тип, а собирательный образ, являющийся представителем общественного слоя и исторической эпохи. Таким образом, в русской литературе возникает образ «маленького человека», всецело зависящего от общественного мнения, безразличного к переменам в обществе, безвольного и неспособного к борьбе.

За время своего бытования в истории русской литературы образ «маленького человека» периодически трансформировался, но всегда оставался в центре внимания художников слова. В литературе XX века «маленькие люди», как и прежде, остались незамеченными обществом, оскорблёнными, незащищёнными перед властью, лишаящей их самого дорогого. Все это делает проблему «маленького человека» актуальной в современных литературных реалиях. В XX веке образ «маленького человека» претерпел ряд значительных изменений. Творчество М.М. Зощенко и В.М. Шукшина – писателей XX века – привлекает к себе внимание, кроме всего прочего, именно с точки зрения осмысления в нем образа «маленького человека», изучения эволюционирования такого героя в их произведениях. Революция в России

принесла новые реалии действительности, ускорила темп жизни, но «маленькому человеку» не находилось места и в этом обществе, только в том случае, если он не вырастал в советскую личность. Но было много простых людей, рядовых участников жизни, которые пытались в непростых социальных реалиях XX века найти свой путь. «Маленький человек» под влиянием революционных событий перестаёт быть зависимым от обстоятельств и начинает самостоятельно действовать и определять свою жизнь, границы которой значительно расширились: местом деятельности «маленького человека» теперь является не станция, не комната, не департамент, как это было в XIX веке, а весь мир. Именно они, ничем не выделяющиеся «маленькие люди», стали предметом рассмотрения М.М. Зощенко и В.М. Шукшина.

В произведениях 1920-х годов М.М. Зощенко показывает «маленького человека» из мелочной среды. В художественных текстах этого периода описывается мироощущение «маленького человека», бессильного в столкновении с бытом постреволюционной страны, с культурой, которая ранее была ему незнакома. Изображая «маленького человека» – мелочника, писатель видит изменение личности «уважаемых граждан», которые своими действиями показывают отрицательные свойства нравственности. Такие «уважаемые граждане» способны оскорбить, ограбить, отнять у людей все самое необходимое, навредить или подвергнуть опасности. [3, с. 247].

Также в рассказах этого периода писатель отображает трагическое положение «маленького человека» в постреволюционной действительности. Ведь «маленький человек» сталкивается с новыми для него, но уже ставшими

общедоступными, формами культуры и быта: театром, лотереей, баней.

Театр в восприятии «маленького человека» представляется миром социальной несправедливости. Театр выглядит олицетворением общества «унижающих» и «униженных», поэтому сюжеты рассказов М.М. Зощенко воспроизводят ситуацию социального неравенства. При этом герой, как правило, занимает статус «униженного». Так, герой «Аристократки» в силу своей «неплатежеспособности», терпит публичное унижение; театральный инцидент, произошедший с «уважаемым гражданином» Иваном Кузьмичем Мякишевым в рассказе «Монтёр», расценивается как способ подтверждения своей социальной и профессиональной значимости. Мякишев работает в театре и считает себя самой важной фигурой среди всех остальных сотрудников. Мякишев негодует, потому что его посадили где-то в стороне, когда всех «снимали на карточку». Монтер, затаив в душе обиду, выключает свет в театре перед началом спектакля. Таким образом Мякишев показал руководству театра, что он не менее важен, чем тенор.

Мякишев, показывая свое высокомерие, попадает в смешную и нелепую ситуацию. Стремление утвердить себя на роль хозяина жизни является характерной чертой обывателя. В заключительных строках рассказа М.М. Зощенко хотел донести до читателя, что все люди одинаково ценны, нужно уважать каждого человека, независимо от того, имеет ли он высокий социальный статус или же низкий. В этом М.М. Зощенко продолжил традицию А.С. Пушкина, который писал о социальной и «человеческой» значимости «маленьких людей». В повести «Станционный смотритель» писатель показал любящего отца, хорошего человека, добросовестно выполняющего свои обязанности, станционного смотрителя Самсона Вырина.

В творчестве М.М. Зощенко «маленький человек» претерпевает существенную эволюцию. М.М. Зощенко проявляет чувство сострадания к своим героям. Писатель унаследовал мотив сострадания от А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского. М.М. Зощенко сочувствует своему «маленькому человеку», не способному осознать свое трагикомическое положение. В его героях неожиданно сочетаются ничтожность и претензия на значительность; мизерность интересов и осознание их как общезначимых. Во всех бедах этих людей априори виноваты окружающие, неудачные обстоятельства или противный характер. В середине 1920-х годов в произведениях М.М. Зощенко «маленький

человек» — это «рабочий человек». Писатель сочувствует своему герою и готов вступить за него, признавая обоснованность его претензий занять господствующее социальное положение в новом обществе [1, с. 340].

Во второй половине 1920-х годов героями рассказов М.М. Зощенко являются люди, «потерявшие человеческий облик». Теперь автор показывает не социальные низы, а человека интеллигентного труда, хотя и мелких, мало чего достигших, преимущественно мещан и обывателей [5, с. 147].

Основные мотивы рассказов этого периода: страх перед жизнью и утрата интереса к существованию, когда человек боится потерять работу, стать нищим [2, с. 241].

Главный герой рассказа «Страшная ночь» Котофеев — человек ничем не привлекающий внимание окружающих, — играет в оркестре на металлическом треугольнике. Он боится потерять работу, так как для него треугольник является всем смыслом его существования. Если треугольник исчезнет из его жизни, то погибнет и он сам. Ночью в состоянии какого-то помешательства Котофеев спрашивает у людей, как жить ему. Его тянет вперед, чтобы рассказать всему народу о своей трагедии. Пережив мнимый крах как подлинный, он продолжает прежнюю жизнь, но становится другим, надломленным человеком. Бунт «маленького человека» закончен, но главное, что он состоялся. Своим незначительным протестом он «стер» прежнюю биографию, как когда-то революция «стерла» царский режим. Писатель показывает нам, что внешние обстоятельства могут сломить человека, но нужно сделать все возможное, чтобы не потерять смысл жизни.

Среди писателей XX века тему «маленького человека» самобытно развивает и В.М. Шукшин, выбрав героями своих рассказов «чудиков». В образе «чудиков» В.М. Шукшин выводит на страницы своих произведений «маленького человека» в особой трактовке: это герой «с чудинкой», любознательный; это труженик, часто максималист; это человек с негнущимся нравственным стержнем, глубоким сочувствием и состраданием к людям; это очень интересный психологический тип,

задумывающийся над основами бытия. Писателя интересует, прежде всего, духовная эволюция главного героя [6, с. 247]. В.М. Шукшин противопоставляет своего «маленького человека» «большим людям»; показывает нравственные процессы, происходящие в сознании героя; его «маленький человек» занимается поиском цели и смысла жизни, заботится о своей стране. Писатель не сочувствует своему «маленькому человеку», а, напротив, показывает его как личность, достойную уважения. В этом В.М. Шукшин обогатил традиции русской гуманистической литературы [4, с. 147].

Главный герой рассказа «Миль пардон, мадам!» Бронька Пупков имеет несозвучное со своей фамилией имя – традиционный признак «маленького человека». Бронька живет в мире миражей, мечты заменяют ему настоящую жизнь. Придумав историю о покушении на самого Гитлера, он сделал этот «поступок» смыслом своего существования. Не жажда славы и почестей владела им, а душевная боль и тоска томили Броньку. Его ненависть к врагу не нашла выхода в конкретном каком-то большом воинском и патриотическом деянии. Война кончилась, но боль в глубине сердца не унялась. Его трагическое положение состоит в том, что он «маленький человек» и не может жить так, как ему хочется. Поэтому он сам верит в свою выдуманную историю, ведь ему так легче жить.

Проза В.М. Шукшина продолжает традиции Ф.М. Достоевского и А.П. Чехова в изображении «маленького человека». Для В.М. Шукшина, как и для А.П. Чехова, характерна сильнейшая устремленность к наивысшим общечеловеческим нормам жизни, глубокое понимание того, что самое важное в герое – ощущение себя человеком, независимо от социального положения, вероисповедания и т.п.

Как известно, социальные перемены в государстве, переходный характер эпохи создают личность раздвоенную и неорганическую. Также как и Ф.М. Достоевский В.М. Шукшин раскрывает тему двойничества, которая отразилась в рассказе «Обида». Само название произведения называет главный психологический комплекс «маленького человека», кото-

рый не устал воплощать Ф.М. Достоевский. Сашка Ермолаев – это главный героя в произведении, воплощающий определенный литературный стереотип «положительного героя» русской литературы XX века – «производственника», «передовика», «хорошего семьянина». Но в магазине, в который пришел Сашка, происходит развенчание героя. Продавщица вдруг узнает в Сашке вчерашнего пьянчугу, который устроил в магазине дебош. Сашка же не может доказать, что это был не он, и поэтому выходит из ряда добропорядочных людей, становится изгоем. Герой в рассказе «Обида» одновременно предстает в двух образах: «добропорядочный гражданин» и «пьянчуга», «дебошир». Однако и в произведениях Ф.М. Достоевского, и в рассказе В.М. Шукшина «маленький человек» – это вечная жертва. Таким образом, по мнению Ф.М. Достоевского и В.М. Шукшина, обида является вечным комплексом переживаний «маленького человека», а вся его жизнь – сплошные обиды. В финале шукшинского рассказа так же, как и в творчестве Ф.М. Достоевского, звучит идея мести главного героя за обиду, герой демонстрирует свою готовность к «бунту».

М.М. Зощенко и В.М. Шукшин очень точно изобразили нового, постреволюционного «маленького человека», приспособившегося к быстрому темпу жизни, другой культуре и условиям существования. В творчестве М.М. Зощенко и В.М. Шукшина образ «маленького человека», помимо прочего, несет в себе воспитательный характер. В своих произведениях писатели с помощью юмора хотели донести до читателей, что не стоит бояться жизни и тех внешних обстоятельств, которые могут сломить человека, что надо приложить максимум усилий, чтобы не допустить этого. Над их персонажами хочется одновременно и посмеяться, и выразить им сочувствие. «Маленькие люди», населявшие нашу страну, являются отражением эпохи, которую они создали сами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеносов В.В. История русской литературы XX века. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2013. 687 с.
2. Муромский В.П. Михаил Зощенко: материалы к творческой биографии. СПб., 2002. 318 с.
3. Роговер Е. С. Русская литература XIX века: учеб. пособие для вузов. М., 2010. 432 с.
4. Толченова Н.П. Василий Шукшин – его земля и люди: лит. заметки. Барнаул, 1978. 208 с.
5. Чудакова М.О. Поэтика Михаила Зощенко. М., 1979. 204 с.
6. Ягункова Л.Д. Василий Шукшин. Земной праведник. М., 2009. 320 с.

Цветопозитика рассказа Саши Чёрного «Кавказский пленник»

Тюменева Д.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. филол. наук, ст. пр. **Бондарева Н.С.**

Одной из самых интересных черт литературного искусства, произведения которого создаются исключительно при помощи языковых средств, является бесцветность, так как присутствие цветовой палитры не является обязательным критерием при создании текста и может существовать исключительно в вербальном выражении [3, с. 332]. Таким образом, все цвета, использованные автором, в художественном произведении выполняют определённые функции: выделительную, независимо от замысла и символическую [1, с. 10].

Символическая функция цвета в тексте представляет собой особый интерес для исследования, так как за одним цветом в литературном произведении может подразумеваться множество значений, многие из которых являются несовместимыми друг с другом.

Таким образом, исследуя цветопозитику художественного произведения, необходимо провести сопоставительный анализ и выявить, к какой функции цвета в тексте принадлежит использованный спектр цветов, и если в произведении присутствуют цвета, выполняющие символическую функцию, то благодаря контексту можно выявить истинное назначение использованного цвета.

Обращение к рассказу Саши Чёрного «Кавказский пленник» обусловлено несколькими причинами:

1) Детская проза писателя наполнена исключительно лёгкой иронией и юмором, в поздних текстах, предназначенных для маленьких читателей, отсутствует острая сатира, которая в раннем творчестве Саши Чёрного была «визитной карточкой» писателя. Таким образом, мы можем предположить, что отказываясь от острого сарказма и сатиры для взрослого читателя в пользу воспитательных, позитивных текстов для подрастающего поколения, писатель, являясь

в новом облики педагога, через использованные цвета в своих произведениях благотворно влияет на развитие детей.

2) Рассказ «Кавказский пленник» входит в школьную программу по литературе для 5 класса, таким образом, материал статьи может являться основой для составления технологических карт урока по литературе в 5 классе.

«Кавказский пленник» Саши Чёрного повествует о двух девочках, которые под впечатлением от рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» пытаются инсценировать события произведения во время игры.

Рассказ условно делится на две части:

- 1) Обширное описание места происходящих событий и персонажей, которые являются фоном в произведении.
- 2) Игра детей.

Использование цвета преобладает в первой части рассказа, с первых строк автор вводит цветовую палитру в описание пейзажа:

«...Зыбила на ветру молодая, еще изумрудная листва. На старой лиственнице... алые точки – цвет» [2, с. 16].

В данном отрывке автор демонстрирует два цвета: изумрудный и алый. Использование данных цветов носит выделительный характер. Употребление подобных цветовых характеристик, а не отсылка к уже известным оттенкам (допустим, сочно-зелёный и красный), развивает словарный запас и эстетический вкус ребёнка. Обращая внимание юного читателя на то, что листва может быть не просто зелёной, а изумрудной, автор показывает, как богата природа оттенками и как богат язык выразительными средствами, благодаря которым «сухую» речь можно сделать красочной и «живой».

В следующем абзаце рассказа появляется первое живое существо – домашнее животное, на окрасе которого так же сделан цветовой акцент:

«...распластавшись почти до земли, шоколадно-черная такса...» [2, с. 16].

Упоминание таксы и акцент на её окраске весьма символичны. Прочитав данные строки, мы можем сделать вывод, что героями рассказа, скорее всего, будут обеспеченные люди, так как в тексте фигурирует породистая собака. По традициям художественной литературы обеспеченные люди не всегда предстают перед читателем с лучшей стороны, поэтому автор в масть собаки вводит шоколадный оттенок, как бы разбавляя черноту, говоря о том, что чёрный – не всегда зло и коварство.

После описания природы и животных автор описывает людей, которые, как упоминалось ранее, являются фоном произведения:

«Из сарая шестеро тоненьких юношей в белых фуфайках...» [2, с. 16].

В данном предложении белый цвет символизирует возраст описываемых юношей и указывает на то, что сами юноши пока ещё «белы» и не успели «запачкаться».

Далее автор, не прибегая к обрисовке персонажей (девушки с зонтиками, прачки и ее сына), а просто перечисляет их и к цветовым эффектам не обращается, за исключением описания старичка плывущего в лодке: «...старичок в малиновом гарусном шарфе...» [2, с. 16].

Автор в данном отрывке называет персонажа не «стариком», а «старичком» и именно поэтому надевает на него малиновый шарф. Этот цвет в данном случае показывает маленькому читателю, что старость – это не обязательно немощность и темнота, а цвет ягод малины – уже не кричаще-красный, но ещё и не потускневший розовый.

После описания старичка в малиновом шарфе Саша Чёрный вновь возвращается к описанию животных: «...шагал по двору рыжий петух...» [2, с. 16].

«В кабинете на письменном столе сидел рыжий котенок...» [2, с. 16].

Использование в описании петуха и котёнка рыжего цвета символично. Как известно, до-

машние животные этой окраски весьма интересны, они любопытны и своенравны. Автор показывает читателю, что и петух, и котёнок чрезвычайно смелы: петух расхаживает перед кошкой, а маленький котёнок настолько любознателен, что не боится дотронуться до неизвестного предмета. Таким способом автор намекает читателю: необходимо быть любознательным и, преодолев свои страхи, можно много добиться.

Далее цвет используется в описании интерьера жилья девочек:

«...виднелась милой терракотовой окраски столовая...»

«В шкафу кротко блестели золотыми буквами корешки книг...»

«...чайный сервиз, темно-голубой в золотых виноградинах...» [2, с. 16].

Использование золотого и золотого в сочетании с тёмно-голубым указывает на состоятельность и интеллигентность проживающих в описываемом помещении, так как все элементы домашнего декора в таких оттенках считаются аристократическими. А терракотовый выражает позитивный настрой и добродушие хозяйки дома.

Во второй части рассказа автор не использовал цвет за исключением нескольких элементов, которые выполняют преимущественно выделительную функцию (зелёная трава и др.), но абзац, который является связкой между двумя частями произведения, является по нашему мнению доказательством того, как сам автор относится к цвету:

«Раскрашивали ее, должно быть, детские руки: кулаки у людей были синие, лица – зеленые, а курточки и волосы телесного цвета, – иногда ведь так приятно раскрасить совсем не так, как в жизни полагается» [2, с. 16].

Таким образом можно сделать вывод о том, что в рассказе Саши Чёрного «Кавказский пленник» особое значение имеет цветооптика. Используемые цвета выполняют как стандартную функцию, так и символическую. Обращая внимание обучающихся на использованный автором цвет, учитель имеет возможность влиять на развитие вкуса детей, их творческое и ассоциативное мышление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Суслов П.А. Цветопсихика рассказов В.В. Набокова: семантика, функциональная значимость, роль в структуре текста. Иваново. М., 2014. 23 с.
2. Чёрный С. Рассказы для детей. Искательпресс. М., 2014. 48 с.
3. Фарино Е. Введение в литературоведение. СПб., 2004. 512 с.

Роль фразеологизмов с именным компонентом в современной фразеологии

Шанялаева Ю.И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. филол. наук **Кузнецова Т.Б.**

На современном этапе лингвистических исследований наблюдается явный интерес к языковым явлениям, связанным с национальной самобытностью народа, их глубокому анализу. Объектом такого изучения являются фразеологизмы с компонентом имя собственное. Этот компонент считается самой восприимчивой частью языка, так как реагирует на все исторические и культурные процессы активнее в отличие от любого другого элемента языка [3, с. 40]. А.В. Суперанская, сопоставив понятия «имя» и «культура», считает, что имя, относящееся к определенной эпохе, может быть однозначно соотнесено с культурой и историей определенного народа [3, с. 57]. Целенаправленное изучение фразеологических единиц с именным компонентом позволяет проследить, как в языке закрепились национально-культурные процессы.

Под термином «фразеологическая единица» следует понимать не только идиомы, фразеологические сочетания, но и пословицы, поговорки, крылатые выражения, то есть всевозможные устойчивые воспроизводимые словесные комплексы, кроме терминологических, которые содержат в своем составе антропонимы [4].

В русском языке все крылатые выражения с антропологическим компонентом можно разделить на три большие группы. Первая из них включает в себя фразеологические единицы, в которых антропоним заимствован из священных писаний, в частности Библии. Например, иудин поцелуй (лицемерная любовь, предательство), петь Лазаря (преувеличивать свои страдания с целью вызвать жалость у окружающих), Каинова печать (клеймо преступления), Мафусалов век прожить (долго жить, долголетие), Ноев ковчег (о большом количестве людей, собравшихся в одном месте), Фома неверующий (человек, постоянно испытывающий сомнения) и т.д. [5].

Вторая группа фразеологизмов представляет собой крылатые выражения с антропонимами, пришедшими в русский язык из античной мифологии. Например, Авгиевы конюшни (очень грязное помещение), Ахиллесова пята (слабое, уязвимое место), Аннибалова клятва (твердая решимость), Дамоклов меч (нависшая опасность), между Сциллой и Харибдой (находится между двумя опасностями), Ариаднина нить (средство, помогающее выйти из затруднения) и т.д. [5].

Третью же группу составляют фразеологические единицы, в которых имя собственное связано с бытом, фольклором, историей и литературой нации.

В отличие от последней группы крылатые выражения первых двух являются международными, известны во всем мире и переводимы на любые языки, те есть носят интернациональный характер. Третья группа фразеологизмов характеризуется ограниченной употребляемостью определенным народом, в данном случае Россией. Если этимология устойчивых выражений мифологического и библейского происхождения общеизвестна, то национальная фразеология малоизвестна и ее семантика не всегда понятна.

К национальным фразеологическим единицам относятся такие выражения, как:

Демьянова уха – излишество, избыточность; описывает нечто назойливо предложенное или навязываемое кому-либо в неумеренном количестве. Фразеологизм восходит к басне И.А. Крылова «Демьянова уха», в которой рассказывается о том, как Демьян потчует своего соседа Фоку ухой, настойчиво предлагая ему съесть еще и еще, хотя тот уже сыт [1, с. 169].

Как Мамай прошел – полнейший беспорядок; разруха, опустошение. Образ фразеологизма восходит к реальному историческому

событию, нашедшему широкое отражение в древнерусских летописях [1, с. 305].

Потемкинская деревня – фальшивое благополучие, ложные достижения. Образ фразеологизма относится к известной исторической легенде. Российская императрица Екатерина II пожелала посмотреть, как живут ее подданные в недавно отвоеванных у Турции новых землях, которыми управлял знаменитый Г.А. Потемкин. Стремясь добиться расположения Екатерины, он строил по пути ее следования бутафорские деревни, в которых богато одетые счастливые крестьяне водили хороводы и пели, прославляя императрицу. Екатерина вернулась в столицу, будучи уверенной в том, что простой народ в ее государстве живет богато и счастливо [1, с. 555].

При царе Горохе – в незапамятные времена, очень давно. Истоки фразеологизма идут из русской сказки, где царь Горох – имя доброго и глупого царя, или к известной в изложении Д.Н. Мамина-Сибиряка русской волшебной «Сказке про славного царя Гороха и его прекрасных дочерей царевну Кутафью и царевну Горошинку». Неправдоподобность существования такого правителя формирует значение очень давно [1, с. 560].

Валять Ваньку – поступать глупо, не так как следует. Во фразеологизме компонент Ванька соотносится с собственно человеческим кодом культуры и определяет человека по его умственным способностям; Ванька – глуповатый, недалекий человек. Компонент валять обозначает осуществление какого-либо действия без тщательного его обдумывания, при непонимании ситуации в целом. Образ фразеологизма, возможно, сложился на фоне притворно-игрового по своему характеру шутовского поведения [1, с. 103].

Иван, родства непомнящий – так говорят о человеке, который не помнит и не соблюдает традиций, не уважает обычаи предков, отрекся от своего окружения. Фразеологизм уходит своими корнями в историю. Бежавшие без документов каторжане, попадая в руки полиции и желая скрыть свое прошлое, и как один, именovali себя Иванами, а на вопросы о родичах говорили, что «родства своего не помнят».

Так «Иванами, родства не помнящими» и записывали их в полицейские протоколы. Имя Иван избиралось при этом совсем не случайно: издавна было оно самым распространенным русским именем, любимым в народе [7].

Куда Макар телят не гонял – очень далеко. Имя Макар во многих пословицах ассоциируется с бедным, несчастным человеком. Возможно, Макар это нищий, безземельный крестьянин, вынужденный пасти чужих телят на самых заброшенных и запустелых выгонах. Место же, куда даже Макар телят не гонял, – еще дальше. Выражение до революции употреблялось шутивно о политической ссылке [11].

На бедного Макара все шишки валятся – о несчастливом человеке, на которого одна за другой сваливаются неприятности. Эта поговорка близка к этимологии крылатого выражения «куда Макар телят не гонял», то есть имя Макар в народе носит значения неудачи и несчастья [11].

Бедному Кузьмке бедная и песенка – о горькой участи несчастливца, неудачливого человека. Фразеологизм восходит от имени Кузьма, которое в ряде русских поговорок вызывает ассоциации со злобным, мстительным и драчливым субъектом [2, с. 37].

Показать кузькину мать – шутливая, ироническая форма угрозы. Интересно отметить, что Кузька в этом фразеологизме не имеет ничего общего с Кузьмкой из предыдущего выражения. В этом случае в некоторых финно-угорских языках оно могло означать чёрта, лешего, которые представлялись похожими на козу или козла. Так выражения «подкузьмить» и «подкозлить» равнозначны, аналогично, как и «кузькина мать» и «чёртова мать». Но это одна из версий [10].

Маланьина свадьба – перестараться, запастись чем-либо с избытком. Происхождение этого фразеологизма до сих пор неизвестно. По одной версии, его связывают с незначительным историческим фактом – роскошной свадьбой донского казака-атамана Ефремова и первой красавицы Маланьи Карповны. По другой версии, это выражение связано с «Маланьиными именинами» – старинным праздником, посвященным святой Мелании, которая являлась в канун Нового года [6].

К Варваре на расправу – приговор. Выражение связано с тем, что рядом церковью св. Варвары в Москве находился Судебный приказ, где нередко пытали заключенных [12, с. 2].

Проворна Варвара на чужие карманы – о человеке, который мошенничает, обманывает.



Такое негативное значение выражение закрепилось за словом «варвар» в греческом языке «чужой, жестокий и необразованный человек» [12, с. 2].

Всяк Еремей про себя разумеи – о самостоятельном поступке, без посторонней подсказки. В русских пословицах имя Еремей использовалось не только, как имя святого, но и как собирательное имя простого человека из народа, относилось к числу наиболее употребляемых в пословицах [2, с. 254].

По Ерёмке шапка, по Сеньке кафтан – каждому свое. В этом фразеологизме задействована пренебрежительная форма имён, характерная в прошлом при обращении к людям низших сословий. Еремей в пословицах олицетворяет не лучшие человеческие качества, выступая иногда неумехой, неудачником [9].

Филькина грамота – неправильно составленный, не имеющий никакой юридической силы документ. Существует несколько версий происхождения фразеологизма. Первоначально так называли грамоту, написанную безграмотным человеком «подлого сословия», простотилей. Простотилия – от греч. Филипп, рус. Филья, Филька. Этим именем бары часто называли своих слуг.

Согласно второй версии, оборот относят ко времени правления Ивана Грозного, который называл так с презрением разоблачительные письма митрополита Московского Филиппа, выступавшего против опричнины и бесчинств царя [8].

У Фили пили, да Филю ж побили – так говорят, когда за добро и гостеприимство платят злом. Фразеологизм берет начало от имени Филя, так называли людей низшего сосло-

вия доверчивого и наивного. Отсюда и прозвище «простофиля» [2, с. 332],

Как видно из исследования, фразеологические единицы с антропологическим компонентом, относящиеся к культуре определенного народа, произошли от имен и прозвищ людей невысокого сословия, имена которых были либо часто употребляемые и распространенные (Иван, Ерема), либо отличались от других какими-либо личностными качествами (Маланья, Филя, Потемкин, Мамай).

Итак, рассмотрение фразеологических единиц русского языка на фоне исторического, политического и культурного развития страны обеспечивает более глубокое проникновение в сущность этих единиц, глубокое понимание образа, который положен в основу фразеологизма. Ономастическая фразеология имеет ярко выраженную национальную специфику. С помощью фразеологических единиц с ономастическим компонентом можно узнать много интересного о традициях и обычаях того или иного народа, о его истории. Проанализированные ФЕ с компонентом-антропонимом являются неотъемлемой частью культуры. Без знания культурно-исторического контекста невозможно правильно интерпретировать их смысловое образное содержание и использовать такие фразеологические единицы в языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / ответственный редактор В.Н. Телия. М.: Аст-пресс книга, 2006. 784 с.
2. Жукров В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. 7-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 2000. 544 с.
3. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 367 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа языков русской культуры, 1996. 288 с.
5. Фразеологический словарь русского языка / сост. А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, Л.А. Ломова. 3-изд., стереотип. М.: Рус. яз. медиа, 2007. 334 с.
6. <http://frazbook.ru/2011/05/11/na-malaninu-svadbu-nagotovit/>.
7. http://rus.1september.ru/view_article.php?id=201000814.
8. <http://tolkru.com/fraza/page/filkina-gramota.php>.
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Еремей>.
10. https://ru.wikipedia.org/wiki/Кузькина_мать.
11. <https://shkolazhizni.ru/culture/articles/12582/>.
12. <https://docviewer.yandex.ru/view/0/?t=%2BQ6TMt7apq9YINL3fQPWQTftV1nVybcI6ImhdH0A6LysaXRmYWn0LnJ12ItYwDlcyx8xTLtMjAxNl9MRiOyMDE2LTEm8YmZctMjQ0X0tvc2hbGv2X0EucGRmlwiidGI0bGUlOiJRiOyMDE2LTEm8YmZctMjQ0X0tvc2hbGv2X0EucGRmlwiidWkljoIMcIslnI1IjoIdG9MTFETmWmZE4MTQ5MDE3NDAYmYslmsIvaZWYyZWY1IlIpOcnVLJCjCy6MTQ5MTE0MTY4NDI1Mn0l3d&page=2&lang=ru> (09.04.2017).

Образы света и тьмы в романе Вирджинии Вульф «На маяк»

Шварц А.Д.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: ассистент кафедры русского языка и литературы **Ключникова И.В.**

Вирджиния Вульф – значительная фигура в литературе модернизма начала двадцатого столетия. Её романы собраны из эмоциональных отрывков, коротких впечатлений, которые переживают разные персонажи. Проблемы поэтики произведений этой писательницы до сих пор мало изучены. Этим и обусловлен интерес исследователей к проблеме её творчества.

В центре повествования романа Вирджинии Вульф «На маяк» – переживания, чувства и волнения ничем не примечательных людей, причем эти чувства представлены, как нечто не зависящее ни от чего. Люди и явления предстают «освобожденными от жизненных обстоятельств». В романе не наблюдается сюжетная динамика событий, даже какая-либо интрига, объединяющая повествование, раскрывающая смысл жизненных конфликтов. Композиция сводится исключительно к внешним соотношениям. Произведение разделяется на отдельно существующие зарисовки внутренних состояний разных людей, состоит из передачи их мыслей и чувств, никак не связанных с внешним миром и событиями, происходящими вокруг.

В художественной литературе явления света и тьмы символичны и создают параллельный, иносказательный план произведения, который способствует тонкому и глубокому осознанию созданных в нём образов, они изначально находятся в оппозиции. В разных областях человеческой жизни: религиозной, познавательной, эмоциональной, нравственной эти концепты противопоставляются друг другу. Основной темой романа «На маяк» является дуализм бытия, постоянная борьба двух начал – света и тьмы, здоровья и болезни, жизни и смерти. Попытаемся определить, как через символику света и тьмы раскрывается внутреннее идейное содержание романа Вирджинии Вульф «На маяк».

Стоит отметить определяющее значение символики света в художественной системе романа. На протяжении повествования мы встречаем изображения множества «моментов» игры солнечного луча, гаснущих звёзд, отражения света маяка в воде, сочетания огней и тьмы и т.д. Если рассматривать понятия света и тьмы с точки зрения философии, можно увидеть их неоднозначность: свет – это первопричина бытия, символ душевной чистоты, святости, просвещения, блага, нравственности, а тьма – напротив, хаоса, зла, безнравственности, невежества, незнания, отсталости [3, с. 101].

Само название произведения несёт в себе яркую смысловую нагрузку. Маяк и его разнообразные по силе и яркости лучи, которые он направляет в мир, для Вирджинии Вульф являются символом самой сути и смысла познания. Всё в мире произведения меняется: «пустеет, когда-то полный, звенящий смехом и голосами дом, кто-то рождается, кто-то умирает... И только маяк всегда величественно возвышается на острове – «прямой и голый, ярко чёрный и белый» [4]. Свет его озаряет то один, то другой предмет, внезапно абсолютно иначе освещает знакомое с детства лицо, давно привычный быт помогает увидеть с неожиданной стороны. Только из-за этого света, который существует в мире независимо от людей, все в один миг может смениться с привычных мест, изменить очертания, обрести новое, иное значение.

С самого начала и на протяжении всего произведения встречаются слова «темнота», «огни», «дымка», «блеск», «тень», «случайный луч» и др., оказывающиеся ключевыми в романе. В первой части произведения мы видим время, застывшее, словно море в ясный, тихий день. Мы наблюдаем историю дома, который постепенно становится негодным – со всех сторон его овевают ветры, сыреют

и мрачнеют обои на стенах, плесневеют книги на полках – мистер Рэмзи больше не в состоянии содержать его. Но важно не это. Важно, что у этого людского обиталища есть душа, которая рождена из частиц внутреннего мира и бытия людей, когда-то живущих в нем, из их страстей, духовных терзаний, минут покоя, детского смеха, ночных рыданий, шума морского прибоя, застольного веселья, вечерней тихой беседы супругов, минут их светлого счастья и мрака их одиночества.

«Солнце светило достаточно ярко, сочно зеленела трава, дом сиял, охваченный пыльным цветоцветом, и грачи роняли прохладные крики с высокой сини» [4]. В этих замерших, теплых минутах задержался удивительный мир детства, для которого еще открыты все пути, все возможно, этот мир еще не испорчен страхом, а существует в материнской любви, окружен семейной дружбой. Этот мир настолько прекрасен, что с ним невозможно расстаться, он остается с каждым на всю жизнь, и никакие невзгоды, трагедии не разрушат его, он стремится засверкать всеми своими красками по первому желанию человека, бережно хранящего его в памяти. Солнце – центр нашей Вселенной, главное светило, источник тепла, жизни. Центром мира, который предстает перед нами в романе, является женщина – красивая, умная, любящая свой дом, своего мужа, детей, по-своему счастливая. «Потом, когда она повернулась к Уильяму Бэнксу и улыбнулась, было так, будто корабль повернулся, и солнце снова ударило в паруса» [4]. Солнце – это божественное светило, подчиняющее себе все на Земле, символ мудрости и справедливости. Как источник тепла и света, солнце дарует жизненную силу и энергию. Миссис Рэмзи являлась солнцем этой маленькой вселенной, она одна знала, как всё устроить, чтобы каждому в доме нашлось место и занятие по душе.

Огонь – это символ жизни, энергии, земной эквивалент солнца. Два этих источника света тесно связаны, сходны по своим свойствам, кроме всего прочего, огонь всегда считался порождением солнечных лучей, земным посланником солнечного света. «Постепенно везде погасили свет, только у мистера Кармайкла, любившего почитать Вергилия на сон грядущий, еще какое-то время горела свеча» [4]. Если мы обратимся к словарю символов Джека Тресиддера, сможем найти там значение слова «свеча»: «образ духовного света во тьме невежества. Она является важнейшим символом христианских традиций, эмблемой

Христа, церкви, благодати, веры» [2, с. 312]. На самом деле, очень во многих мировых культурах и религиях свеча является символом жизни, надежды. Можно провести параллель между недолгим временем горения свечи и скоротечностью человеческой жизни, и то, и другое прерывается в один миг. В нашем случае огонь свечи представляется последней связующей нитью, которая охватывает жителей дома, привычный им уклад, тихую и мирную жизнь.

«И вот погашены лампы, зашла луна, и под тоненький шепот дождя началось низвержение тьмы» [4]. Появление и исчезновение ночного светила и впечатляющие изменения его формы во многих культурах являются символами земных циклов в животном и растительном мирах (рождения, взросления, старости, смерти и возрождения). Луна заходит за тучу, и это означает, что в будничную, спокойную, налаженную жизнь врывается темная, ветреная неизвестность. Свеча – символ жизни и надежды – гаснет, ветер и гибель теперь – хозяева ночи. Время движется, унося с собой дни, судьбы, разрушая любовь, дружбу. Вторая часть романа повествует нам не только о материально выраженном угасании дома, но и о его духовном обнищании: миссис Рэмзи умерла, дом остаётся пустым.

Тьма и мрак, как и черный цвет, являются символами гибели, неизвестности, первоначального хаоса. Но если рассматривать другую трактовку данных образов, следует отметить, что и тьма, и свет, компоненты мироздания, которые не могут существовать отдельно друг от друга. Тьма предшествует свету так же, как и смерть предшествует возрождению.

Свет удастся вернуть в дом через несколько лет. «И тихо катились волны (Лили слышала их сквозь сон); лился ласковый свет (натекающая под веки). И все в точности так же, думал мистер Кармайкл, закрыв книгу и засыпая, так же, как когда-то давно» [4]. Солнце вновь нещадно палит и заставляет каждого вспомнить о почти позабытом присутствии остальных. Дом словно воскресает. Мистер Рэмзи, став одиноким и безучастным ко всему после смерти жены, решается исполнить ее завет-

ное желание – посетить маяк. И по мере приближения цели, личность миссис Рэмзи снова обретает свою власть над окружающими. Под влиянием воспоминаний о хозяйке дома Лили

Бриско заканчивает картину, которую раньше ей завершить не удавалось.

Таким образом, символы света и тьмы пронизывают всё произведение Вирджинии Вульф и раскрывает авторский замысел. Функциональное значение символики света связано не только с прямой изобразительностью, но и с выделением отдельных смысловых акцентов в повествовании. Образы тьмы и света позволяют автору создать определённое художественное настроение и придать образам героев завершённости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жантиева Д.Г. Английский роман XX века. М., 1965. 325 с.
2. Тресиддер Дж. Словарь символов. М., 1999. 448 с.
3. Ширванова Э.Н. Цветосветовые образы в прозе Леонида Андреева (на примере рассказа «В темную даль») // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. №4 (24). С. 98-102.
4. Вирджиния Вульф «На маяк». <http://iknigi.net/avtor-virdzhiniya-vulf/9921-na-mayak-virdzhiniya-vulf/read/page-1.html> (дата обращения 11.03.2017).
5. Гениева Е. «Два «я» Вирджинии Вульф». <http://magazines.russ.ru/vestnik/2005/13/ge34.html> (дата обращения 11.03.2017).
6. Вирджиния Вулф. Миссис Дэллоуэй. На маяк. Орландо. Романы. <http://fictionbook.ru/static/trials/08/11/10/08111008.a4.pdf> (дата обращения 11.03.2017).

«Путь» и «Память» как ключевые концепты романа О. Волкова «Погружение во тьму»

Юферева Я. А.

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Научный руководитель: доктор филол. наук, доцент **Ануфриев А.Е.**

В основу романа О. В. Волкова «Погружение во тьму» легли его воспоминания о заключении в лагерях и тюрьмах СССР в период с 1928 г. по 1955 г. Свою судьбу и судьбу народа Волков воспринимает как путь, пролегающий через страдания, и это отмечают многие исследователи [2, 4, 5, 6]. Свой долг писатель видит в том, чтобы правдиво рассказать об этом крестном пути русского народа и насколько возможно объективно оценить свое время. [1, с. 478] Поэтому ключевыми для поэтики мемуарного романа Волкова явились концепты «память» и «путь».

В стилистике романа-воспоминания «Погружение во тьму» большое значение имеют лексемы со значением «память», «помнить», а также со значением «свидетельство», «свидетель», «свидетельствовать», что особенно важно для творческой цели О. Волкова. Это, по определению Н. Николиной, слова-сигналы мемуарной ориентации [3, с. 14]. Данные лексические единицы часто повторяются в тексте и выполняют важную конструктивную роль в

композиции произведения и его содержательно-тематическом плане.

Единицы из семантического поля «память» различаются по характеру употребления.

Слова «помнить», «воспоминание», «память» указывают на степень яркости воспоминания, на его достоверность: до сих пор помню, и сейчас помню, не помню, не вспомнить, живо в памяти, память хранит, стерлось в памяти, могу свидетельствовать, полувоспоминания-полугрезы. Они вводят новые микротемы, связывают части текста. Единицы этого же поля отражают процесс творческой работы над мемуарами: перебирать в памяти, воскрешать в памяти. Основной движущий мотив писателя – невозможность «таить про себя свидетельства уничтожения русского крестьянства, молчать о гибели бесчисленных невинных жертв» [1, с. 533]. Слова «припоминаю», «вспомнилось», «помнится», «оживает в памяти» указывают на постепенное и произвольное восстановление сюжета в памяти.

Особую значимость воспоминания или высокую степень эмоциональности автор подчеркивает с помощью сочетания слова «память» с глаголами в переносном смысле: врезаться в память, будить память, память язвит душу, воспоминания оживают. Использует яркие метафоры: уголок памяти, усыпальницы памяти, крупницы воспоминаний, память – вечная зарубка на сердце.

Память автора превращается в памятник трагической эпохи. Волков определяет свой труд как памятник скорбных событий, долг перед памятью замученных, памятник страданиям, а цель работы – сердцем запомнить, быть преданным памяти.

Разносторонность воспоминаний автор подчеркивает эпитетами: свежие, неприкаянные, бесприютные, тоскливые, трудные, сокровенные, славные, гадкие, тягучие, идиллические. Круг определений свидетельств существенно уже, все авторские эпитеты к слову «свидетельства» подчеркивают их достоверность: это свидетельства наглядные, вещественные, правдивые, неподдельные.

С помощью определений «народная» и «человеческая» автор подчеркивает, что память – достояние потомков, документ эпохи. Поэтому воскрешение памяти требует особой аккуратности, не допускает недостоверности. Это свойство памяти автор подчеркивает с помощью официальной юридической лексики: показания памяти, свидетельства памяти, безобманно свидетельствовать, правдивое свидетельство очевидца, вещественные свидетельства.

Другой ключевой концепт произведения – путь. Он воплощается в образах путешествия, дороги как отражения судеб автора и самой России. Конструктивная и смыслообразующая роль этих образов-символов подтверждается их использованием в сильных позициях текста – названиях глав и вставного эпизода: «Начало длинного пути», «Я странствую», «На перепутье», «Скорбный путь», «По дороге декабристов». Заглавие романа и названия глав определяют смысловую доминанту текста – жизнь как путь.

Сталинский период в истории страны, особенно первые годы укрепления его власти – конец 1920-х – 1930-е гг. – Волков оценивает как своеобразное перепутье, когда рушатся старые устои и традиции и насаждаются новые идеалы. Это время ставит человека перед выбором своей судьбы: последовать ли за официальной идеологией, что в понимании Волкова значит превратиться в зверя, потерять свое человеческое достоинство, или вопреки реп-

рессиям и пропаганде остаться верным дореволюционным нравственным правилам, что Волков называет путем достойного человека. Для Волкова выбор сторонников режима – это путь затыкания ртов и устрашения. Он открывает дорогу человеконенавистническим теориям. Ставит своей целью истребить или убрать с дороги правдоискателей. Опутывает страну «тенетами слежки, паспортной системы, каким позавидовали бы и самые изощренные полицейские режимы». Этот путь уродует человека. На примере чинов лагерной администрации в период Великой Отечественной войны Волков показывает, что удержаться в выстроенной государством системе человек может только с помощью жестокости и угодничества: «Каждый искал, как выслужиться, проявить рвение, закрепиться попрочнее, стать незаменимым! Путь для этого был один: жестоко и беспощадно обращаться с эсками, безотказно угождать начальству, всюду обнаруживать козни врага» [1, с. 423]. Так же единственным способом облегчить свою участь для заключенных становился не труд или честность, а предательство и угодничество: «Чтобы мало-мальски полегчало, надо добиться расположения начальства, а единственный путь к нему – наушничать и доносить на соседа» [1, с. 307].

Пути власти Волков характеризует эпитетами злые, вероломные, насильственные, темные, гибельные, предательские дорожки. На эту стезю, как в пропасть, «столкнули Россию новые правители» [1, с. 53]. Движение по пути новых идеологов всегда сопряжено у Волкова со смертью. Живые следы на этом пути – громкие стройки 1930-х годов, усталые «костыли на тысячах километров» [1, с. 94].

Одно упоминание имени властей преграждающих – преграда для честного человека. Когда Волков видит название института имени Л.П. Берия, в его душе тускнеют надежды найти здесь работу: «имя современного Малюты над входом в институт как бы преграждало путь по недоразумению ускользнувшему из его застенков» [1, с. 458].

Сталинский режим, по мнению автора, не ведет к процветанию страны, а напротив, противостоит верному пути справедливого госу-

дарственного устройства. Даже сторонники партии, такие как бывший начальник дивизии Красной армии Терехов, признают, что партия «сбилась с пути», когда большевики «отвергли страшивший путь истинного просвещения народа, воспитания в людях независимости и свободы, собственного достоинства и стали безжалостной рукой подавлять живую мысль и самостоятельность» [1, с. 469-470].

Автор утверждает, что путь согласия с властью не приемлем для честного человека. Мемуаристу «не по пути с режимом, основанным на насилии, лжи и демагогии» [1, с. 59]. Выбор противоположной официальной пропаганде линии у Волкова – это всегда крестный путь. Крестным путем он называет судьбу Павла Флоренского, судьбу русского крестьянства

и всего народа. Этот путь автор характеризует как далекий, долгий, трудный. Мемуарист подчеркивает масштаб репрессий метафорой «столбовой путь русского народа». Его средоточием становится Соловецкий лагерь – летопись отвергнутых путей России, как характеризует обращенную в тюрьму древнюю обитель Волков, и символ мученических путей. И все же для Волкова это путь к нормальной жизни, путь спасения.

Помочь человеку выбрать правильный путь, по мнению Волкова, «может только правдивый рассказ о прошлом, отдельными крупинками которого воспользуются – кто знает? – те, кому будет открыто, как вывести на путь спасения...» [1, с. 535].

Таким образом, можно заключить, что концепты «путь» и «память» приобретают в романе Волкова «Погружение во тьму» значение ключевых, один из которых раскрывает идейное содержание произведения, другой отвечает художественной задаче автора. Оба концепта играют в тексте конструктивную и смыслообразующую роль, определяя проблематику романа и своеобразие авторского стиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков О.В. Погружение во тьму [Текст] : из пережитого / Олег Волков; авт. вступ. ст. Л. Виноградов. М. : Братство святого апостола Иоанна Богослова, 2014. 544 с.
2. Крупина Л.Н. «Я живу, чтобы свидетельствовать!» [Текст] / Л. Н. Крупина // Крупина Л. Н., Соснина Н. А. Сопричастность времени: кн. для учителя. М., 1992. С. 57-59.
3. Николина Н.А. Поэтика русской автобиографической прозы [Текст] : Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2002. 424 с. (Филологический анализ текста).
4. Сафронов А.В. «Путь» как жанр и «путь» как судьба (А. Солженицын и герои «лагерной прозы») [Текст] / А. В. Сафронов // Наследие А. И. Солженицына в современном культурном пространстве России и зарубежья (к 95-летию со дня рождения писателя) : сборник мат. международной научно-практической конференции. Отв. ред. А. А. Решетова. Рязанский гос. ун. им. С. А. Есенина. Рязань: Концепция, 2014. С. 201-208.
5. Сохряков Ю.И. Нравственные уроки «лагерной прозы» [Текст] / Ю. Сохряков // Москва. 1993. №1. С. 175-183.
6. Шкловский Е.А. Формула противостояния [Текст] / Е. Шкловский // Октябрь. 1990. №5. С. 198-200.

Государственная молодежная политика в системе факторов политической социализации личности

Ишнатова Д.А.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. социол. наук, доцент **Берковский В.А.**

Актуальность особенностей политической социализации личности и роли государственной молодежной политики в данном процессе обусловлена кардинальной социально-экономической и политической трансформацией, охватившей российское общество в 90-е годы XX столетия, не имеющей по своему характеру и социально-политической значимости исторических аналогий. Процесс политической социализации молодежи протекает в принципиально иных социально-политических и экономических условиях, чем у старших поколений. Политический опыт последних не всегда может помочь молодому поколению, поскольку они сами не очень ясно представляют, какие именно цели в перспективе будет ставить жизнь перед их детьми и какие личностные качества и навыки, адекватные новой социально-политической реальности, им следует стараться развивать в своих детях в первую очередь. Пролонгация процесса первичной политической социализации, обусловленная диверсификацией социально-политических процессов, в значительной степени способствует повышению рисков в молодежной среде.

Отсутствие базовой концепции перспективного развития страны в 90-е годы XX столетия, определяющей идеологию национальных и социально-политических приоритетов, обусловило низкий уровень политической культуры современной молодежи, вовлечение ее в экстремистские политические движения, вынесла ее за обочину общественно-политической жизни страны.

Глубокая социальная дифференциация и поляризация российского общества в период его коренной трансформации, отсутствие основополагающего и общепризнанного ценностно-нравственного компонента политической культуры общества создало духовно-ценностную лакуну, которую молодые люди пытаются

заполнить чуждыми западными и восточными социально-политическими ценностями индивидуализма, эгоцентризма, экономического прагматизма, национализма, экстремизма, и пр. Кроме того, значительно возросло влияние религиозного фактора в его инверсионных формах, в том числе консервативно-агрессивных, который во многом определяет уникальность религиозно-политической культуры молодежи ряда субъектов РФ.

Таким образом, научные исследования в области изучения роли государственной молодежной политики в процессе политической социализации личности приобретают сегодня первостепенное значение.

Молодежная политика, как один из важнейших факторов политической социализации является самостоятельной, относительно обособленной областью социальной политики. Она представляет собой деятельность государства, политических партий, общественных организаций, направленную на формирование благоприятной политической, экономической, социокультурной среды, необходимой для успешной социализации, реализации возможностей молодежи, на гармонизацию их взаимоотношений с государством, на обеспечение базовых условий для всестороннего развития молодого поколения как основы стабильности политической системы общества [1, с. 212-213].

Важным результатом молодежной политики является создание в ряде субъектов РФ молодежных общественных правительственных структур в форме молодежных правительств и молодежных парламентов, выступающих средством формирования правовой культуры. Через диалог с властью, осознание стоящих перед страной проблем, молодые люди приобщаются к политической жизни страны, региона, ощущают чувство ответственности за результаты своей работы и той доли участия,

которую они вносят на общее благо [2, с. 103]. Анализируя деятельность молодежных парламентов в сфере политической социализации молодежи, Д.А. Маяцкий отмечает, что она «представляет собой весьма полезную социально-политическую практику, которая уже используется в приобщении молодежи к политическим механизмам согласования и принятия инициатив, направленных на решение областных проблем. Данная имитационная работа, повторяющая процедуры легитимных законодательных структур страны, повышает политико-правовую культуру молодых депутатов и молодежи» [3, с. 177-179].

Ключевой основой молодежной политики является вовлечение молодых людей к участию в работе политических партий, движений, общественных организаций с целью их привлечения к решению актуальных молодежных проблем. Политические партии, движения выступают важнейшими институтами политической социализации личности и как следствие значительно способствуют становлению политической культуры подрастающего поколения. В современных условиях политической борьбы за голоса избирателей, политические партии заинтересованы в привлечении в свои ряды молодых людей подросткового возраста как стратегически важной части электората и субъекта будущих общественно-политических преобразований. Через свои молодежные структурные подразделения, программные положения, идеологические установки политические партии оказывают влияние на политическое сознание, политические убеждения, политические установки молодых людей, что в будущем может создать прочный фундамент данных политических сил.

Одним из направлений государственной молодежной политики является создание молодежных образовательных форумов, которые играют роль экспериментальных диалоговых площадок представителей власти, бизнеса, интеллигенции и молодежи, а так же обучения в подготовке и реализации молодежных социальных проектов. Выполняя социализирующую, гуманистическую, коммуникативную функции, форумы выступают уникальной

платформой, обеспечивающей межэтнический диалог и межконфессиональное согласие молодых представителей народов России и мира. В связи с этим перед социальными институтами, организациями встает первоочередная задача повышения уровня гражданской, правовой, политической культуры молодого поколения.

Как отмечает информационно-новостной портал Лента.ру «использование экспериментальной образовательной площадки интенсивного обучения навыкам подготовки проектов, имеющих социально-политическую направленность, дает молодежи возможность самостоятельно строить будущее. Ведь на таких форумах собирается думающая, талантливая молодежь – сознательная и активная, способная выдвигать свои оригинальные и подчас неожиданные решения и идеи, а самое главное – готовая эти решения реализовывать» [7].

Проекты участников, как правило, ориентированы на свой регион или город, а значит, реально улучшают ситуацию на местах [6].

Молодежные образовательные форумы можно разделить на следующие типы в зависимости от географического критерия их участников:

- международные – российско-германский молодежный лагерь «Астрахань-Зиген», «Селигер», инновационный форум «Интерра», молодежный лагерь СНГ «Содружество»;
- всероссийские – «Многонациональная Россия», «Молодые Интеллектуалы России», «Ладога»;
- межрегиональные – «Машук», «Байкал-2020», «Бирюса 2012»;
- региональные – «Зауралье», «Волга», «Достояние республики».

Программы молодежных форумов, лагерей, площадок нацелены на «формирование новой политической элиты страны, способной самостоятельно решать ключевые проблемы, отстаивать свободу и независимость, реализовывать свои политические и гражданские права, воспитать национально ориентированную молодежь» [4].

Анализируя актуальность работы подобных образовательных площадок, необходимо отметить их непреходящее влияние на воспитание и становление конкурентоспособной молодежи. Данный процесс осуществляется через активное участие молодежи в социально-политической жизни региона, страны, мира;

формирование молодых инициативных лидеров, нацеленных на решение стратегических задач, стоящих перед ними; построение взаимовыгодного политического, социального, экономического, культурного сотрудничества со всеми социально-политическими структурами, заинтересованными во взаимодействии с прогрессивной молодежью; апробацию новых методов и средств реализации социально-ориентированных проектов.

Современное состояние государственной молодежной политики свидетельствует о необходимости ее законодательного закрепления в специальном федеральном законе. Возникает необходимость проведения экспертизы действующего законодательства как на федеральном уровне, так и на уровне субъектов РФ и приведения его в соответствие с концепцией государственной молодежной политики. Устра-

нение устаревших правовых норм и принятие новых, расширяющих права и обязанности, молодежных общественно-политических структур, обеспечит стабилизацию и улучшение положения молодежи во всех сегментах общественно-политической жизни страны. Целенаправленная организация различного рода форумов по обсуждению молодежных целевых программ позволит выявить проблемы в молодежной среде и обеспечит органичный процесс политической социализации личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берковский В.А. Роль государственной молодежной политики России в становлении политической культуры молодежи // Государственная политика: методология, практика, направления совершенствования. Материалы международной научно-практической конференции. Т. 1 / под ред. П.А. Меркулова. Орел: Изд-во ОФ РАНХиГС, 2016. С. 212-215.
2. Берковский В.А., Брагина Е.А., Аверкина Ю.С. Нормативно-правовые основы реализации государственной молодежной политики в России // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2016. №3(19). С. 99-105.
3. Маяцкий Д.А. Молодежный парламент как институт политической социализации // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 2007. №1. С. 177-179.
4. Куда уходят деньги [Электронный ресурс] / Лента. ру. Режим доступа: <http://www.lenta.ru/articles/2011/05/06/seliger/>.
5. Официальный сайт Ассоциации молодежных правительств России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.molprav.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=524/.
6. Официальный сайт Всероссийского молодежного инновационного форума «Селегер 2011» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.forumseliger.ru>.
7. Официальный сайт Молодежного движения «Россия Молодая» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rumol.ru>.

Исследование стратегий конфликтного поведения на примере студентов педагогического вуза

Жукленко О.М., Страхова Д.С.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: докт. социол. наук, профессор кафедры философии и социологии **Маслова Т.Ф.**

В современном мире нет ни одного человека, который бы не сталкивался с конфликтной ситуацией, но мало кто знает, как из нее выйти без ущерба для своих или чужих интересов. Конфликты портят отношения между людьми и даже приводят к негативным последствиям. Поэтому очень важно уметь управлять конфликтной ситуацией, приводя к наиболее оптимальному решению [1].

Особенно важно решение этой проблемы в сфере педагогической деятельности. Именно учитель должен уметь решать конфликтные ситуации, показывать своим примером спосо-

бы поведения и вырабатывать такую компетентность у обучающихся. [9]

В конфликтологии выделяются пять стратегий поведения, которые применяются всеми участниками для решения конфликтной ситуации: соперничество, компромисс, сотрудничество, избегание и приспособление. Именно выбор одного из стилей поведения определяет каким будет результат конфликта. [10]

Согласно классификации американского психолога и социолога К.Томаса, первая стратегия, т.е. соперничество – навязывание одной стороной другой своего решения и

мнения. По мнению ученых, этот стиль оправдан только тогда, когда результат выгоден не для одной личности, а для целой группы людей. По нашему мнению данная стратегия неприемлема для педагога, т.к. учитель должен уметь отстаивать свою точку, но не в ущерб мнению и потребностям обучающихся или их родителей [4].

Компромисс – желание обеих сторон завершить конфликт с небольшими уступками. В данном случае участник конфликта отказывается от части своих требований и готов признать претензии оппонента частично обоснованными. В настоящее время это самый часто используемый стиль поведения в конфликте.

Следующая стратегия – это приспособление, или уступка. В данном случае участник конфликта добровольно отказывается от борьбы и признает победу своего оппонента. Ученые выделяют несколько причин выбора такого стиля поведения: осознание своей неправоты, желание сохранить хорошие отношения с оппонентом, незначительность и неважность проблемы спора. Некоторые психологи в шутку даже говорят, что используя эту стратегию участник конфликта реализует принцип «Три Д», что расшифровывается как «Дай Дураку» [10].

Избегание, или уход от решения проблемы – попытка уйти из конфликта при минимуме затрат. Обычно к такой стратегии прибегают участники конфликта, если использование более активных стилей оказалось неудачным. И поэтому здесь речь идет не о решении, а о затухании конфликтной ситуации. Избегание используется, когда у участников уже не остается сил и времени для урегулирования ситуации или же при отсутствии желания участвовать в споре или решении проблемы.

Сотрудничество – самая эффективная, по нашему мнению, стратегия поведения в конфликтной ситуации. Такой стиль предполагает конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение оппонента не как соперника, а как союзника в решении проблемы [1].

Нами было проведено исследование, направленное на изучение и диагностику пове-

дения личности в конфликтной ситуации по опроснику американского психолога, социолога и философа Кеннета Томаса «Определение способов регулирования конфликтов» [7]. Было опрошено 30 студентов 3 курса педагогического вуза историко-филологического факультета (таб. 1). Опрос был анонимным, что повышает шкалу честности участников. Студентам было предложено ответить на вопросы, способствующие выявлению их конфликтности, степени активности в конфликтных ситуациях, умений эффективного взаимодействия со сверстниками, стратегий поведения в конфликте.

Исходя из полученных данных, оказалось, что метод компромисса действительно является самым популярным и наиболее используемым, т.к. 47% опрошенных в конфликтной ситуации выбирают этот стиль поведения. Хотя он и является наиболее используемым, он заранее проигрывает для человека, который его применяет.

У 20% опрошенных преобладающей стратегией поведения является сотрудничество. Что по нашему мнению не хорошо, т.к. у небольшого количества она преобладает. Сотрудничество, как уже говорилось выше, наиболее оптимальный стиль поведения, который как раз должен преобладать у любого человека, особенно у будущего педагога.

Положительным является то, что стратегию соперничества использует только 17 % опрошенных, приспособления лишь 10%, а избегание никто не применяет.

Проведя это исследование, мы сделали небольшой вывод о том, что в каждой стратегии есть как положительные, так и отрицательные стороны. Наиболее оптимальным было бы использование каждой стратегии в равной степени, умение сочетать в себе эти стили. Так из 30 опрошенных, лишь у 6 % наблюдается сочетание нескольких стратегий одновременно.

Для учителя очень важно найти подход к ученикам, их родителям и уметь управлять конфликтом. Каждый педагог должен знать, что выбор стратегии зависит от самой конфликтной ситуации, ее участников, предмета спора. А чтобы спор решился без отрицательных последствий, необходимо придерживаться определенных правил, норм, ценностей [5].

Также нами было проведено исследование, в ходе которого мы сравнили выбор стратегий студентами-педагогами 3-х курсов Ставропольского государственного педагогического института и Адыгейского государственного университета [2]. Результаты нас удивили (таб. 2).

Мы увидели значительную разницу в процентном соотношении. Если сравнивать эти результаты, то можно судить о том, что ситуация в нашем институте намного лучше. В Адыгейском университете преобладают более отрицательные стратегии, в нашем – более положительные. Мы предполагаем, что это связано с местом нахождения вуза, либо такая ситуация существует из-за разницы в осведомленности студентов по вопросам конфликтов. Данное исследование – это только начало большой работы. Полностью судить о конфликтности только по одному опроснику не совсем целесообразно. Проблема очень актуальна и слишком обширна, поэтому требует большего времени для изучения, которым мы не располагали.

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

Таб. 1. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА

Стратегия	Кол-во опрошенных (чел.)	Количество опрошенных в %
Компромисс	14	47
Сотрудничество	6	20
Соперничество	5	17
Приспособление	3	10
Избегание	0	0
Сочетание	2	6

Таб. 2. СРАВНЕНИЕ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ В РАЗНЫХ ВУЗАХ

Стратегии	СГПИ (%)	Адыгейский государственный университет (%)
Компромисс	47	15
Сотрудничество	20	7
Соперничество	17	33
Приспособление	10	26
Избегание	0	19

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов А.Я. Конфликтология. СПб.: Питер, 2015. 528 с.
2. Бурляева В.А. Развитие конфликтологической грамотности студентов вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. 2009. №3.
3. Ганеев А.М. Конфликтология: практикум. Казань: КФЭИ, 1996. 282 с.
4. Духновский О.В. Диагностика межличностных отношений. СПб.: Речь, 2010. 141 с.
5. Журавлёв В.И. Основы педагогической конфликтологии: Учебник. М.: Рос. пед. агентство, 1995. 184 с.
6. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. М.: Аспект-пресс, 1996. 318 с.
7. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 334 с.
8. Кибанов А.Я. Конфликтология. М.: ИНФА-М, 2009. 301.
9. Козуб Е.Л. Особенности взаимосвязи общения и межличностных отношений в студенческих группах педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 120 с.
10. Шарков Ф.И. Общая конфликтология. М.: Дашков и К, 2015. 240 с.

Интернет-зависимость в молодежной среде (на примере опроса студентов СГПИ)

Кулакова Д.Д.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: канд. социол. наук **Мигачева М.В.**

Стремительное развитие информационных технологий заложило основу для формирования общества совершенно нового типа – информационного общества, где средства массовой коммуникации оказывают значительное влияние на различные сферы общественной жизни. В связи с возрастающей компьютеризацией и «интернетизацией» проблема патологического использования Интернета особо актуальна не только среди современной молодежи, но и общества в целом. Студенческая молодежь представляет собой особую социальную группу, наиболее восприимчивую к инновациям в сфере информационных и коммуникационных технологий. Современная молодежь с помощью Интернета удовлетворяет большинство своих потребностей: потребность в знаниях, потребность в общении, потребность в развлечении, потребность в информации и др. Интернет существенно влияет на усвоение социальных норм, формирование ценностных ориентаций, является зачастую системой неформального образования и просвещения [1].

Для современного общества понятие интернет-зависимость сравнительно новое, но уже обрело масштабный характер, так как ежедневно в Интернете пропадают миллионы людей. Молодежь непрерывно общается в социальных сетях, играет в онлайн-игры, посещает развлекательные сайты, смотрит кинофильмы, музыкальные и спортивные видеоролики, при этом, не замечая, как много времени они на это тратят [2]. Для выявления уровня зависимости от Интернета в феврале 2017 года студенты СГПИ провели опрос «Интернет-зависимость среди студентов ППФ». Участниками данного мероприятия выступили студенты 4 и 5 курсов психолого-педагогического факультета отделения «Информатика». Количество респондентов 46 человек (из них 38 девушек и 8 парней в возрасте 19-22 лет), проживающих в Ставропольском

крае. По данным нашего опроса можно сделать следующий вывод:

Таблица 1. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ НА ВОПРОС:
«ГДЕ ВЫ ПОЛЬЗУЕТЕСЬ ИНТЕРНЕТОМ?»

№	Вариант ответа	Человек	%
1	Дома	28	60
2	У друзей	9	20
3	В институте	7	15
4	Другое	2	5
	Итого	46	100

В ходе опроса большинство опрошенных студентов ответили, что пользуются Интернетом дома (60% от числа участников опроса), ведь компьютер и Интернет есть практически в каждом доме. 20% от числа опрошенных ответили, что они пользуются Интернетом у друзей (9 человек). 7 человек из 46 (15% от числа опрошенных) отметили, что пользуются Интернетом в институте, 2 человека отметили «Другое».

Таблица 2. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ НА ВОПРОС:
«СКОЛЬКО ВРЕМЕНИ В СУТКИ
ВЫ ПРОВОДИТЕ В ИНТЕРНЕТЕ?»

№	Вариант ответа	Человек	%
1	до 2-х часов	5	10
2	от 2-х до 6 часов	32	70
3	более 6 часов	9	20
	Итого	46	100

По результатам опроса большинство студентов проводит в Интернете от 2-х до 6 часов в сутки (70% от числа участников опроса). 10% участников опроса выбрали вариант ответа «до 2-х часов». Оставшаяся часть 20% проводят свое время в Интернете более 6 часов в сутки.

Таблица 3. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ НА ВОПРОС:
«КАКИЕ САЙТЫ В ИНТЕРНЕТЕ
ВЫ ПОСЕЩАЕТЕ ЧАЩЕ ВСЕГО?»

№	Вариант ответа	Человек	%
1.	Сайты знакомств	2	5
2.	Игровые и развлекательные сайты	7	15
3.	Поисковые сайты	12	25
4.	Социальные сети	25	55
	Итого	46	100

В ходе опроса большинство студентов ответили, что чаще всего посещают социальные сети (55% от числа опрошенных). 25% опрошенных отметили вариант ответа «поисковые сайты» (12 человек). 7 человек из 46 (это 15% опрошенных) утверждают, что чаще всего посещают игровые и развлекательные сайты, и всего лишь 2 человека (5% от числа опрошенных) выходят на сайты знакомств.

Таблица 4. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ НА ВОПРОС:
«КАКОВА ВАША ПОТРЕБНОСТЬ
В ИНТЕРНЕТЕ?»

№	Вариант ответа	Человек	%
1	Отношусь равнодушно	5	10
2	Часто возникает потребность выхода в Интернет	20	45
3	Испытываю ежедневную потребность в Интернете	14	30
4	Интернет занимает особое место в моей жизни	7	15
	Итого	46	100

По результатам опроса у большей части студентов часто возникает потребность выхода в Интернет (так отметили 45%). 30% от числа опрошенных отметили, что испытывают ежедневную потребность в Интернете (14 человек). Для 7 опрошенных Интернет занимает особое место в жизни, и всего лишь 5 студентов выбрали вариант ответа «отношусь равнодушно».

Таблица 5. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ НА ВОПРОС:
«КАК ВЛИЯЕТ ИНТЕРНЕТ
НА ВАШЕ ОБЩЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩИМИ?»

№	Вариант ответа	Человек	%
1.	Никак не влияет	37	80
2.	С появлением Интернета стал(а) реже общаться с родными, друзьями	7	15
3.	Интернет заменяет мне реальное общение	2	5
	Итого	46	100

По мнению большинства опрошенных студентов (80% от числа участников опроса) Интернет особо не повлиял на их общение с окружающими. 15% от числа опрошенных ответили, что с появлением Интернета стали реже общаться с окружающими их родными и друзьями (7 человек). 2 опрошенным (5% от числа всех респондентов) – Интернет заменяет реальное общение.

Таблица 6. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ НА ВОПРОС:
«ВЛИЯЕТ ЛИ ИНТЕРНЕТ НА ВАШУ УЧЕБУ?»

№	Вариант ответа	Человек	%
1	Не влияет	37	80
2	Интернет существенно помогает в учебе	7	15
3	Мешает учебе	2	5
	Итого	46	100

По результатам опроса большинство студентов ответили, что Интернет не влияет на учебу (отметили 80% от числа опрошенных студентов). 15% респондентов Интернет помогает учиться. И лишь два человека из 46 (5% от общего числа респондентов) отметили, что Интернет мешает их учебе.

Таблица 7. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ НА ВОПРОС:
«КАК ВЫ СЧИТАЕТЕ, ИНТЕРНЕТ ВЛИЯЕТ
НА ВАШЕ ЗДОРОВЬЕ?»

№	Вариант ответа	Человек	%
1	Не влияет	34	75
2	Влияет незначительно	12	25
3	Здоровье значительно ухуд- шилось	-	-
	Итого	46	100

В ходе опроса выяснилось, что большая часть студентов считает, что Интернет не влияет на их здоровье, так ответили 34 человека от числа опрошенных (75%). Оставшиеся 25% респондентов (12 человек) отметили, что Интернет оказывает незначительное влияние на здоровье.

По данным нашего анкетирования можно сделать следующий вывод: большинство опрошенных нами студентов чаще всего посещают и предпочитают общаться в социальных сетях и проводят в Интернете от 2-х до 6 часов в

день. Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что большая часть опрошенных студентов не является интернет-зависимыми, однако данная проблема существует и с ней необходимо бороться. Самый простой и доступный способ избавления от «отрицательной» зависимости – это приобретение другой «положительной» зависимости. Например, любовь к здоровому образу жизни, общение с живой природой, творческие прикладные увлечения, такие как спорт, танцы, музыка, как правило, выводят человека из зависимости, помогают улучшить самочувствие и повысить самооценку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ионова О.В. Современные виды досуга студенческой молодежи. [Электронный ресурс]. Электрон. дан. // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2015. №3. С. 106-113. Режим доступа: <http://e.lanbook.com/journal/issue/298204>.
2. Ушакова Е.С. Интернет-зависимость как проблема современного общества. [Электронный ресурс] Электрон. дан. // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. №1. С. 44-51. Режим доступа: <http://e.lanbook.com/journal/issue/290955>.

Художественная литература как источник знания об обществе (на примере романа М. А. Булгакова «Белая гвардия»)

Лепетюхина А.С., Ткаченко И. И.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
Научный руководитель: докт. социол. наук, профессор **Маслова Т.Ф.**

Неоспоримо место литературы в списке гуманитарных наук. Но отводить ей роль только повествования шедевров гениев пера не справедливо. Как замечал Декарт: «Чтение хороших книг – это разговор с самыми лучшими людьми прошедших времен, и притом такой разговор, когда они сообщают нам только лучшие свои мысли». С этим высказывание нельзя не согласиться. Ведь автор, писатель является не просто очевидцем описываемых событий, что, конечно же, делает его свидетельства ценными, но еще несет должен иметь необходимый уровень знания об обществе, чтобы доступно и полноценно донести до читателя описываемые события.

Наибольшим основанием для этой точки зрения выступает русская литература, которую по праву можно назвать «учителем» культурологии, психологии и социологии. Она не только передает дух той или иной эпохи, но дает посмотреть на исторические события. Глазами автора можно образно представить не только сам исторический процесс, но и социальные изменения, роль и место личности.

Одним из таких произведений является роман Михаила Афанасьевича Булгакова «Бе-

лая гвардия». В нем мы находим отражение в художественных образах комплекса социальных проблем, характерных для российского общества начала XX века: разрушение прежних рамок жизнеустройства, формирование резкой конфронтации интересов социальных групп и типов, способов достижения целей, отношения людей в эпоху социальных трансформаций [4, с. 12]. Текст романа характеризует состав социума, дает основание для типологии личности, что особенно ярко представлено в образах монархиста и революционера. Рассмотрим эти особенности.

Выделяется динамика изменения социального состава населения города, представленного приезжими и местными, что говорит об усилении миграционных процессов, обострении отношений и обновлении социокультурного пространства. Взгляды этих групп разнятся между собой. Приезжие представляют собой бежавшее из российской империи дворянство и зажиточное население, которое пыталось избежать перемен и добраться до наиболее спокойных и комфортных мест и городов, чтобы продолжить свою беззаботную жизнь, отстаивать прежние ценности, город для них не яв-

ляется главной целью [8, с. 54]. Местные жители не отличаются прямолинейностью – с кем выгодно, с тем они и дружат. Но в глубине своих мыслей люди поддерживают националистическое направление, им опротивело все русское. Выражение своей национальной, украинской особенности, самобытности с приходом националистов-освободителей, а именно Петлюры, растет в разы [6, с. 87].

На этом фоне формируются монархические и революционные взгляды, социальные типы, представляющие стороны социального конфликта. Социальный конфликт – это явное или скрытое состояние противоборства объективно расходящихся интересов, целей и тенденций развития социальных субъектов, прямое и косвенное столкновение социальных сил на почве противодействия существующему общественному порядку, особая форма исторического движения к новому социальному единству [1, с. 35].

Тип «монархиста» характерен для офицеров российской империи. Вера в царя, в офицерскую честь остается в них даже после известия о смерти императора. Но даже малейшая надежда кроется в их сердцах, а вдруг император смог спастись, а вдруг он вернется с новыми силами, и все станет на круги своя.

Монархисты, в свою очередь, делятся на две подгруппы: действующие и кадровые офицеры. Действующие офицеры, бывалые воины стойко стоят на защите старых ценностей, они рвутся в бой с революционерами и тайно презирают кадровое офицерство за его нерасторопность и лицемерие. Кадровые офицеры, привыкшие пристраиваться к нравам сменяющих друг друга генералов, научились в меняющихся условиях непостоянной власти находить выгоду для себя [5, с. 193].

Данному типу присуща конструктивная и конформная модель поведения в конфликте. Первая характеризуется тем, что в зависимости от ситуации есть готовность как вступить в конфликтные взаимодействия с оппонентом, так и попытаться уклониться от конфликта, найдя альтернативу, приемлемую для всех участников конфликта. Человек такого склада будет искать третью сторону, которая сможет выступить в качестве посредника, будет пытаться снизить уровень эмоциональной напряженности и при первой возможности начнет переговорный процесс [3]. Вторая – склонность в конфликте уступить, подчиниться, а не продолжать борьбу. Использование конформных моделей поведения чаще всего провоцирует агрессивные действия со сторо-

ны других участников конфликта. Но иногда они играют позитивную роль, в частности тогда, когда противоречия между субъектами не носят принципиального характера и возникли из-за пустяка. Но в данном случае этой модели придерживались кадровые офицеры, которые готовы были меняться и подстраиваться под любую власть, которая, в конечном счете, одержит верх [2, с. 149].

Тип «революционера» представлен большевиками и петлюровцами. На фоне внутриполитических событий зрело недовольство населения. И помимо большевистского течения возникают и националистические настроения. Пользуясь нестабильностью и безвластием, образовывается группировка Петлюры. Желание иметь свой язык, свое образование, культуру и, наконец, свою страну подтолкнуло народные массы на активные действия. Долго зревшее недовольство по отношению к прежним властям, историческая несправедливость (по мнению петлюровцев), безвластие дало им возможность заявить о себе и даже добиться некоторых успехов, но лишь на короткое время [7, с. 326].

Тип «революционера» использует деструктивную модель поведения в конфликте, а именно – склонность к развитию и эскалации конфликта, осуществление конфликтных действий, направленных на полное подавление противоборствующей стороны, вплоть до ее физического уничтожения. Такая модель характеризуется крайними эгоистическими устремлениями, часто становится инициатором скандалов (как в бытовых, так и в производственных ситуациях), провоцирующих окружающих на ответные действия. Эти субъекты могут выполнять, в конечном счете, и социально позитивные задачи, но вследствие установленных порядков часто способствуют разрушению общечеловеческих ценностей и склонны препятствовать чужому волеизъявлению, что зачастую угрожает еще более негативными последствиями [3]. Стремление к независимости родного народа, развитие в нем социальных институтов, образования, власти бесспорно является положительной стороной убеждений петлюровцев. Но немаловажное значение имеет то количество жертв, спо-

события достижения поставленных целей, которыми руководствуются бандиты. Светлое будущее никак не может оправдать, тот жуткий, кровавый механизм, выбранный народными борцами.

Таким образом, на примере романа «Белая гвардия» можно увидеть всю глубину противо-

речий представленных групп, трагичность социальных потрясений и их последствия.

Литература является богатым наследием культуры народа не только потому, что в ней описывается история Родины и других государств, и не только потому, что это творение гения своего времени. Но и потому, что литература дает знания. Через созданные образы, мы можем увидеть прошлую действительность, рассмотреть позицию автора, согласиться с ней или же отвергнуть ее, опираясь на те или иные доводы. Читая, мы развиваем мышление, творческое осмысление фактов, событий и явлений прошлого, настоящего и будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2000. 320 с.
2. Козер Л. Функции социального конфликта. М.: Изд-во «Идея-пресс», 2000. 274 с.
3. Шаш. Н. Конфликтология М., 2009. Режим доступа URL: <http://iknigi.net/avtor-natalya-shash/87588-konfliktologiya-shpargalka-natalya-shash.html>.
4. Соколов Б. В. Михаил Булгаков: загадки творчества. М.: Вагриус, 2008. 688 с.
5. Соколов Б. В. Расшифрованная «Белая Гвардия». Тайны Булгакова. М.: Яуза, Эксмо, 2010. 320 с.
6. Тинченко Я. Ю. Белая гвардия Михаила Булгакова. Киев, 1997. 252 с.
7. Чудакова М. О. Жизнеописание Михаила Булгакова. 2-е, доп. М.: Книга, 1998. 669 с.
8. Яблочков Е. А. Роман Михаила Булгакова «Белая гвардия». 2-е, доп. М.: Языки русской культуры, 1997. 191 с.

Роль Пагуошского движения в обеспечении региональной безопасности на Ближнем востоке и Юго-Восточной Азии

Пенюшина Н.М.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Научный руководитель: канд. ист. наук, доцент **Коробкина И.А.**

Манифест Рассела-Эйнштейна, увидевший свет в 1955 г., призвал учёных мирового масштаба собраться для обсуждения глобальных проблем человечества и положил начало Пагуошскому движению. С 1957-го г. деятельность международной неправительственной организации Pugwash-COSWA основана на принципах научного подхода к исследованию проблем безопасности и ядерного разоружения, а также поиска мирных способов решения международных конфликтов [1].

Последние 5 лет на Пагуошских конференциях особое внимание уделяется возможным путям безопасного урегулирования острых региональных конфликтов. На 60-ой международной конференции, проходившей с 1 по 5 ноября 2013 г. в Стамбуле (Турция), были обозначены основные трудности и задан вектор действий на преодоление существующих препятствий. На протяжении десятилетий Па-

гуошское движение способствовало росту осведомленности мировой общественности об угрозах, связанных с ядерным, химическим и биологическим оружием. После ужасающего опыта с применением химического оружия в Сирии, Совет Пагуоша выражает надежду на присоединение Сирии к «Конвенции по химическому оружию». Потенциальное возрождение интереса к атомной энергетике ставит ресурсоёмкие задачи. Права на мирное использование ядерной энергии не должны усугублять риск дальнейшего распространения оружия массового уничтожения. В этом случае приоритетной задачей является международное сотрудничество в целях смягчения межгосударственных проблем. Рост политической нестабильности на Ближнем Востоке, в Северной Африке и Юго-Восточной Азии повышает риск межгосударственных и гражданских войн. Основные угрозы безопасности исходят от ав-

торитарных правительств, отсутствия верховенства закона, увеличения количества сект, экстремизма и недостаточного диалога между государствами. Пагуош стремится содействовать снижению напряженности в этих регионах. Кроме того, ведутся переговоры между Израилем и Палестиной, чтобы положить конец оккупации и прийти к обоюдному соглашению [2, р. 2].

В число пятилетних целей, обозначенных на конференции в Турции в 2013 г., входят: уменьшение риска случайного/ненамеренного использования оружия массового поражения (далее ОМП); предложение путей разрешения конфликтов для регионов, где уже имеется ОМП; предотвращение распространения ОМП и унификация Договора о нераспространении ядерного оружия, Конвенции по химическому оружию и Конвенции по биологическому оружию; резко сократить роль ядерного оружия, и другие [2, р. 3].

Однако и после пагуошской конференции в Стамбуле 2013 г. на Ближнем Востоке сохранялась напряжённая обстановка. На 61-й Пагуошской конференции в г. Нагасаки (Япония), проходившей с 1 по 5 ноября 2015 г. обсуждались такие проблемы как рост экстремизма на Ближнем Востоке, Сирийский кризис, гуманитарный кризис в секторе Газа и другие.

Сирийский кризис требует непосредственного внимания глобального сообщества. Совет Пагуоша осуждает использование в сирийской гражданской войне химического оружия во всех его проявлениях, что неоднократно подтверждено Организацией Объединённых Наций и с 2013 г. Организацией по Запрету Химического Оружия, и требует немедленного прекращения химической войны в любой форме [3, р.3]. Ненадёжной остаётся и ситуация в Палестине: единственный реальный выход по мнению Пагуошского Совета – серьёзные переговоры относительно двухгосударственного решения данной проблемы.

По мнению учёных-пагуошцев, необходимо как можно скорее найти конструктивные и стабильные механизмы разрешения гуманитарного кризиса в секторе Газа, который должен быть урегулирован. Необходимы меры по урегулированию и укреплению доверия, чтобы противодействовать растущему национализму в Северо-Восточной Азии и обеспечить существенную основу для улучшенной безопасности в регионе. В Южной Азии, Индии и Пакистане должен немедленно возобновиться и поддерживаться авторитетный диалог обо всех проблемах двусторонней важности, вклю-

чая терроризм и проблемы Джамму и Кашмира. Диалог между всеми заинтересованными сторонами важен и срочно необходим, чтобы обеспечить мирное будущее и для Афганистана [3, р. 3].

Неофициальная пагуошская встреча, которая прошла 2-3 мая 2015 г. в Катаре при поддержке местного правительства, показала, что межафганский диалог возможен и даже необходим для установления мира в этом неблагоприятном регионе. С самого начала встреча была заявлена неофициальной, то есть, она не предусматривала переговоры любого рода. По ходу встречи затрагивались вопросы роли вооружённых сил зарубежных государств в урегулировании Афганского конфликта, коррупция, а так же производство и сбыт наркотиков, структура политической системы, при которой ни у одной политической партии не было бы однозначной монополии на власть, а также вопросы религии, образования и сотрудничества с соседними государствами [4].

В итоге, по мнению Пагуошского Совета в 2015 г. необходимыми шагами для уменьшения напряжённых ядерных отношений в различных регионах являются: во-первых, совместный Всеобъемлющий План Действий по Иранской ядерной программе от 14 июля 2015 г. Это соглашение усиливает Договор о нераспространении ядерного оружия и способствует достижению безопасности и стабильности в Ближневосточном регионе. Историческое соглашение, достигнутое между Ираном и шестью государствами, доказало, что сотрудничество, включая важные технические вопросы, может способствовать увеличению стабильности. На протяжении нескольких лет Пагуош интенсивно работал, чтобы продвинуть это соглашение и облегчить его принятие. Важно, чтобы его реализация всеми сторонами продолжилась гладко, включая снятие санкций, как прописано в СВПД. Помощь в продвижении соглашения на стадии реализации и далее – останется во главе повестки дня Пагуошского движения.

Во-вторых, неудача по назначению даты созыва ближневосточной конференции по Свободной от ОМП зоне продолжает иметь негативные отголоски. Эта проблема не должна

выпасть из международной повестки дня, поскольку это касается не только одного региона, но и поднимает более обширные вопросы относительно рассмотрения Договора о нераспространении ядерного оружия.

В-третьих, Индия и Пакистан остались закрытыми в подверженных кризису отношениях. Эти страны должны активно работать для разрешения конфликта, избегая стратегии, полагающейся на «раннее использование ядерного оружия». Для них существует насущная потребность в изобретении постоянного механизма, который позволит им общаться и сотрудничать в случае любого потенциально-кризисного инцидента. Также обе страны должны дать гарантии, что их ядерный арсенал останется под жёстким контролем соответствующего Управления командованием вооружёнными силами страны. В то же время необходимо приложить усилия, чтобы обе страны влились в глобальный режим нераспространения.

В-четвёртых, необходимо международное сотрудничество и дальнейший диалог по вопросам энергетических ресурсов и использова-

ния ядерной энергии в невоенных целях. До сих пор выгоду ядерной энергии преувеличивали, а затраты преуменьшали. Ввиду потенциально огромных убытков в случае катастрофы, Совет Пагуоша рекомендует с осторожностью начинать новые проекты, связанные с ядерной энергией, или расширять существующие. Страны должны сначала искать альтернативные способы решения проблем, включая проблемы, связанные с изменением климата. Ядерную безопасность и защиту больше нельзя рассматривать как исключительно внутрисударственные вопросы.

В-пятых, во всех странах, включая ядерные державы, должна закончиться переработка отработавшего ядерного топлива с целью отделить плутоний, вне зависимости от цели дальнейшего использования. Должны быть прекращены все виды использования высокообогащенного урана в рамках программ ядерной энергии [3, p. 4-5].

Работа Пагуошского движения в этом направлении будет продолжена на следующей конференции в 2017 г. Известно, что с 31 января по 2 февраля 2017 г. генеральный секретарь Пагуоша Паоло Котта-Рамузино и исполнительный директор Сандра Айонно Бутчер посетили Казахстан, чтобы изучить возможности для проведения 62-й Пагуошской конференции в Астане [5]. Эта встреча будет приурочена к 60-летию со дня первой Пагуошской конференции, которая состоялась в городе Пагуош (Канада) в 1957 г.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Манифест Рассела – Эйнштейна, 1955 г. [Электронный ресурс] // Российский Пагуошский Комитет при Президиуме академии наук (сайт). URL: <http://www.pugwash.ru/history/documents/333.html> (дата обращения: 02.04.2017).
2. Statement of the Pugwash Council on the occasion of the 60th Pugwash Conference "Dialogue across Divides", 6 November 2013, Istanbul, Turkey [Электронный ресурс] // Pugwash Conferences of Science and World Affairs (сайт). URL: <https://pugwash.org/2013/11/01/60th-pugwash-conference-istanbul-2/> (дата обращения: 02.04.2017).
3. Pugwash Council Statement, The 61st Pugwash Conference on Science and World Affairs "Nagasaki's Voice: Remember Your Humanity", 1-5 November 2015, Nagasaki, Japan [Электронный ресурс] // Pugwash Conferences of Science and World Affairs (сайт). URL: <https://pugwash.org/2015/10/20/61st-pugwash-conference-nagasaki-1-5-november-2015/> (дата обращения: 02.04.2017).
4. Report of a 2-day Pugwash meeting on Security in Afghanistan, Qatar, 2-3 May 2015 (prepared by P. Cotta-Ramusino, Secretary General of Pugwash) [Электронный ресурс] // Pugwash Conferences of Science and World Affairs (сайт). URL: <https://pugwash.org/2015/05/04/doha-meeting-on-security-in-afghanistan/> (дата обращения: 05.04.2017).
5. Pugwash Delegation Visits Kazakhstan [Электронный ресурс] // Pugwash Conferences of Science and World Affairs (сайт). URL: <https://pugwash.org/2016/02/02/pugwash-delegation-visits-kazakhstan/> (дата обращения: 07.04.2017).

Религиозные механизмы вовлечения современной молодежи в террористические группировки

Калашникова Н.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: докт. филос. наук, профессор кафедры философии и культурологии **Тронева Л.А.**

*А нынче мир весь как распался;
Все кверху дном, все сблизь с ног...*

Г. Гейне

Возрождение религиозного мировоззрения и появление многочисленных новых религиозных течений напрямую зависит от духовных и психологических потребностей людей. Роль религии в современном мире практически не меняется и выполняет те же функции, что и много веков назад. Это воспитательная, утешительная и идеологическая. Но помимо религии есть еще такое явление как мораль.

Мораль и религия – это разные формы общественного сознания. Мораль – это правила поведения людей, нормы их общежития, а религия – вера в сверхъестественные силы и почитание их.

Знаменитый физик и математик Герман Бонди сказал, что «религия – это реальное зло, и следует относиться к ней так, а не зарывать голову в песок, напоподобие страуса. В XXI веке продолжается противостояние между материализмом и идеализмом, наукой, религией и атеизмом, религия продолжает использоваться как политическое средство для реальных целей.

Большую активность в борьбе за молодежь проявляют исламистские организации. Многие мусульманские объединения провозгласили укрепление влияния ислама на подрастающее поколение основным содержанием своей деятельности. Наибольшее рвение исламистские организации проявляют, естественно, в тех странах, где ислам является господствующей, государственной религией.

Религиозная направленность не в силах скрыть определенные социальные функции исламского образования. Оно формирует покорность и смирение перед социальными контрастами, терпимое отношение к формам угнетения и бесправия.

В числе новообразования является так называемая «молодежная религия». Здесь находят прибежище самые разные молодые люди – и те, кто не способен самостоятельно справиться с жизненными проблемами, кто страдает какими-то психическими заболеваниями, и те, кто стремится замаскировать свои преступные наклонности. Есть и выходцы из «благополучных», обеспеченных семей. Молодежь заманивают в расставленные ловушки, они покидают родительский дом, бросая школы и университеты.

В наше непростое время, в котором сейчас живем мы, время, когда слово «терроризм» знает даже ребенок, большую роль играют заправленные религиозные организации, которые делают ставку на неспособности многих юношей и девушек самостоятельно разрешить встающие перед ними проблемы, используют в своих целях незрелость молодежного сознания, естественную тягу молодых к общению со сверстниками.

Вовлечение молодежи в террористические организации – реальная угроза национальной безопасности. Терроризм – это идеология насилия и способ воздействия на принятие каких-либо задач, которые решаются методами устрашения и противоправными насильственными действиями. Это одно из тяжких преступлений, совершаемое с прямым умыслом (похищение людей, убийство, поджог, взрыв, вооруженное нападение). Террористы стремятся добиться своих политических целей через страх и панику среди населения. Главная цель терроризма – захват власти. [3]

Такая террористическая группировка, как ИГИЛ, пустила свои корни по всей планете. Специально обученные террористы существу-

ют и в России и ставят своей целью пропаганду и вовлечение в свои ряды нашей молодежи. Они обещают молодым людям материальную выгоду, карьеру, приобретение известности. Значительная часть молодежи как группа риска бывает вовлечена в группировки в трудные моменты своей жизни, в период разочарований, утраты веры в прежние идеалы, во время острых конфликтов с родителями.

Новичков убеждают в необходимости подчиняться наставникам, заставляют поскорее отказаться от родителей и друзей. Руководители ИГИЛ внушают последователям мысль, что за пределами дома нет ничего человеческого, гуманного. Наступает резкий разрыв со всем, что вызывало решительный протест и осуждение. Теперь эти чувства получают выход, пробуждают и укрепляют пусть ложную, иллюзорную, но все-таки надежду на возможность радикального изменения мира.

Момент «обретения истины», спасающей от всех бед и дающей ответ на все мучительные вопросы, порождает у завербованной молодежи энтузиазм, побуждает ее к активной деятельности. Находясь в состоянии эмоционального подъема, юноши и девушки готовы беспрекословно подчиняться тому, кто «открыл» истину. Вера в спасительную миссию – важнейший элемент, является духовной скрепой, которая накрепко привязывает молодежь к лидеру. Лидер громкогласно объявляет о путях к достижению «райской» жизни. Правда, одни обещают торжество провозглашенных ими идеалов в этом мире, другие переносят это событие в мир потусторонний. В результате духовной обработки прежний мир начинает представляться чуждым и враждебным, нуждающимся в скорейшем исцелении. Все ценности этого мира теряют всякое положительное значение.

Приемы вербовки не отличаются сложностью. Чаще всего это «случайные» встречи на улице, которые начинаются с таких же «случайных» вопросов: «что ожидает человечество в будущем?», «в чем смысл жизни?», и т.д.

Используя эти вопросы для «затравки», активисты выясняют круг интересов и особенностей мировоззрения собеседника, после

чего вступают к активному вовлечению его в свои ряды.

Вывод, сделанный французским философом Гольбахом более чем два века назад, не утратил своего значения и в наши дни... Обманывая людей от имени богов, суеверия, заставляют их трепетать у ног королей» [3]. Гольбах склонен был считать религию главной причиной всех зол на свете: политического и социального гнета, моральной деградации и испорченности нравов.

Итак, чтобы повести людей к счастью, надо раскрыть им глаза на религиозные заблуждения, которые столь явным образом влияют на человеческую жизнь. Постепенно распространяясь, истина освободит людей от их предрассудков, правильно понятые интересы человечества заставят исчезнуть вражду и фанатизм, лишь нарушающие общественное спокойствие... [3].

В нашей стране в настоящее время наблюдается духовно-нравственный кризис. В моменты кризисного состояния общества растет влияние религии на личную жизнь людей. Религия выявляет степень приобщения молодежи к ее ценностям и системам.

Молодежь в силу своего возраста склонна к группировчине, неприимчивости и может выступить в антисоциальной активности.

Настоящее преступление – это когда люди сталкиваются между собой, провоцируют конфликты, разжигают межнациональную вражду и рознь. Необходимо много работать с группой риска – с молодежью – с целью пропаганды патриотизма. Изучение религии молодежью необходимо в наши дни, ведь именно молодежь отражает противоречие и возможности культурной динамики общества.

Одним из важнейших направлений государственной политики является воспитание подрастающего поколения в духе добрых и справедливых отношений с людьми других национальностей и вероисповедания. Ведь каждый человек испытывает гордость за свою страну и за принадлежащую к ней национальность.

Молодежь должна понимать, что терроризм, ислам и религия – не тождественные понятия, и ислам не имеет никакого отношения к бесчеловечным действиям исламистов, которые одеты в одежды ислама. Нет исламского терроризма, есть отдельно терроризм, есть отдельно ислам.

Мировые религии основаны на гуманистических ценностях, призывают людей к милосердию, справедливости и уважению друг друга. В современном мире от террористов не за-

щищен никто – любая страна, люди, живущие в ней, религии могут стать объектом жестоких нападений [6].

Большую тревогу вызывает присутствие в рядах исламистов большого количества молодежи, которую те используют чаще всего как смертников. Главная цель террористов – внушить людям страх перед неизбежной расправой. Страх освобождается только у тех, кто верит, что жизнь вечна. И здесь миссию религиозных деятелей переоценить трудно. Нужно понимать основы различных культур и подходить к религии, как к феномену культуры и цивилизации. Победа над терроризмом невозможно без совместных усилий религии, политики и культуры. Террористы часто убивают духовных лидеров, понимая, насколько важно живое слово. Основные силы духовные лидеры направляют на просвещение молодежи, поэтому истинные ценности исходят из их уст.

Важно понять, какие соблазны приводят молодых людей в ряды боевиков. Узел этих страшных проблем нельзя рубить, его необходимо умело распутывать. Нужно противостоять как против исламофобии, так и против христианофобии.

Религия нередко служила предлогом для раздора, причиной становилось отделение религии от моральных принципов. Если религиозное согласие прекращалось, то государства рушились.

«Борьбу за сердца и умы мы пока проигрываем, поскольку ИГИЛ остается» [2].

В наше время терроризм приобретает новые качества. Террористические акты прикрываются религиозными лозунгами. Борьбу с этим злом должны взять на себя влиятельные представители общественности, религиозные деятели и парламентарии.

Религиозные общины могут принести пользу, проповедуя мир и добрососедство между народами, широко выступать со словом мира. Ведь важное значение имеют не силовые действия, а идеологическая борьба.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верховский А. Термин «религиозный экстремизм» как отражение «обеспокоенности безопасностью» // Адельгеймовские чтения 11 июля 2015 года. Электронный ресурс: <http://www.sova-center.ru/religion/publications/2015/07/d32433> / (Дата обращения 04.04.2017).
2. Платонов К.К. Человек и религия. Минск: Народная асвета, 1984. 240 с.
3. Коломейцев П.Л. Почему мир не делается раем. М.: Эксмо, 2008. 256 с.
4. Методические материалы по профилактике терроризма и экстремизма: Учебно-методическое пособие / сост. Галанов А.Б., Сапожникова В.А. Уфа: Издательство ИРО РБ, 2012. 190 с.
5. Павленко Н.Ю. Необходимо явить единство духа в союзе мира // Электронный ресурс: <http://beregrus.ru/?p=6033> (дата обращения 02.04.2017).
6. Тренина Л.А. Философский дискурс основ религиозных культур как фактор предотвращения экстремизма // Актуальные проблемы современной науки IV Международная научно-практическая конференция: в трех томах. 2015. С. 83-86.

Роль сервисной деятельности в социально-экономической жизни страны

Абашева В.М.

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Научный руководитель: канд. экон. наук, доцент **Мокерова О.П.**

В настоящее время одним из основных способов достижения конкурентного преимущества фирмы на потребительском рынке является сервис. Независимо от сферы деятельности фирмы (производство или оказание услуг) качественное обслуживание – это единственное стратегическое решение, позволяющее опередить конкурентов. И поэтому вопрос о роли сервисной деятельности в социально-экономической жизни страны продолжает оставаться актуальным.

На протяжении последних десятилетий сформировалось мнение, что инвестиции в сервис приносят примерно вдвое больше прибыли, чем в производство техники. Нельзя не согласиться с данным утверждением, так как в настоящее время сервисная деятельность с каждым годом набирает обороты. Это подтверждает ВВП стран Европы, США и России, показывающий все большее развитие сервиса. Во всех странах, а особенно в развитых, государство активно регулирует не только собственную экономику, но неразрывным, теснейшим образом связанные с ней социальные процессы.

Для достижения высоких показателей социально-экономической деятельности необходимо в первую очередь определить наиболее рентабельный принцип развития страны, а также главный лимитирующий фактор.

Сервисная деятельность организаций и индивидуальных предпринимателей вносит большой вклад в экономику государства. Она обеспечивает рост экономического потенциала страны, трудовую занятость населения. Сегодня третичный сектор экономики обеспечивает основную часть валового национального продукта во многих развитых и развивающихся странах, и это не удивительно, так как без него не может быть обеспечен прогресс общества.

Отсюда следует, что роль сервисной деятельности в социально-экономической жизни страны огромна. Поскольку ее развитие напрямую определяет темпы роста социально-экономической деятельности, и, следовательно, увеличивает благосостояние граждан, обеспечивает позицию страны, её конкурентоспособность на мировом рынке.

Экономическая деятельность очень тесно взаимодействует с социальной политикой страны. Развитие экономики страны, любые перепады, кризисы и резкий рост экономики отражаются на социальном положении, а это в свою очередь проектирует определенным образом дальнейшую деятельность государства.

Ухудшение экономического положения России в начале 2016 года было предсказуемо в связи с событиями, произошедшими во второй половине 2014 года. Произошедшие в период 2014-2015 годы внезапные геополитические события, повлекли за собой серьезные изменения: усилили внутренние ограничения развития в стране, негативно сказались на экономической обстановке. Показатели объема ВВП в 2015 году заметно снизились, по сравнению с 2014 годом, что было впервые после кризиса 2008-2009 годов. Так, в условиях ухудшения экономической динамики, при ослаблении рубля и внезапной инфляции, население, почувствовав падение реальных доходов, в стремлении минимизировать риски довольно сдержанно относилось к приобретению и пользованию услугами, что и привело к последствиям: динамика резкого падения инвестиционного и потребительского спроса населения в товарах и услугах, а также сокращение масштабов промышленного производства.

Итак, проанализируем ситуации на основных рынках услуг в исследуемый период для более точного изучения взаимосвязи процессов.

Исследуя рынки услуг в период кризиса, начавшегося во второй половине 2014 года, можно отметить, что сфера услуг, наряду с розничной торговлей, приняла на себя основной удар, а такие отрасли как строительство, сфера транспорта, и связи пострадали больше всего. Практически у всех компаний данных отраслей наблюдается самый большой объем просрочки платежей перед кредитными организациями – в исследуемый период увеличение составило до 60% [6].

Туристический бизнес после девальвации рубля и ограничений по выезду практически рухнул, пока не восстанавливает свою активность. Сокращение спроса на заграничные поездки, особенно в европейские страны, банкротства турфирм и туроператоров, падение доверия потребителей к организованному туризму – все эти негативные факторы продолжают оказывать значимое давление на потребителей. Однако, повышение интереса россиян к путешествиям по стране и отдыху на российских курортах, приводит к переориентации туроператоров на внутренний рынок. Это, в свою очередь, сопровождается соответствующим развитием инфраструктуры, что увеличивает показатели внутреннего туризма государства.

В начале 2015 года судьбу туристического бизнеса повторили сегменты ремонта и технического обслуживания автотранспорта и рекламы. Спрос на эти услуги заметно сократился. Упал спрос на покупку автомобилей, их ремонт и обслуживание. Да и от услуг рекламы многие предприниматели решительно отказываются, считая это не приоритетной услугой во времена кризиса.

Практически все медиаканалы показывают отрицательную динамику, кроме интернета, за счет использования контекстной рекламы. Издатели печатных СМИ и операторы наружной рекламы и дальше будут показывать отрицательную динамику. Эксперты прогнозируют вероятную стагнацию российского рекламного рынка, что обусловлено экономической обстановкой.

Подводя итоги 2016 года, стоит отметить, что рекламный рынок вырос на 4%, что в два раза больше чем по прогнозу. А вот в 2017 году планируется около 10% роста (не учитывая уровень инфляции), но экономические условия для ускорения развития рынка рекламы отсутствуют. С точки зрения специалистов, хотя интернет реклама и развивается активно, все же обогнать рекламу ТВ она пока не сможет. По прогнозам, случится это только к

2020 году. Через 4 года доля сегмента интернет-рекламы составит 42% против 40% телевизионной рекламы. В следующем году самый быстрый темп развития прогнозируют видеорекламе и мобильной рекламе [2].

Анализируя предоставление транспортных услуг, отметим, что экономическая ситуация, сложившаяся в стране, привела к снижению объемов импорта и производства, что негативно отразилось на отрасли грузоперевозок как международных, так и внутренних линиях. Особенно сильно отразилось введение санкций на компаниях, находящихся в сотрудничестве с зарубежными партнерами. В 2016 году произошло много слияний, поглощений, а также банкротство морской линии, которая входила в TOP-10 крупнейших контейнерных перевозчиков мира. По словам Романа Ипатова, директора по интермодальным операциям логистической компании «ДАКСЕР», в 2017 году предполагается продолжение тенденции консолидации, но менее активно [1].

Сложная ситуация сложилась и у предприятий, предоставляющих транспортные средства в лизинг. Произошло существенное снижение количества арендных договоров. Но уже за 9 месяцев 2016 года показатели объема лизингового бизнеса растут, увеличение произошло на 17 процентов и составило около 450 миллиардов руб. В 2017 году прогнозируется так же позитивная динамика [4].

Страховые компании впервые за три с лишним года продемонстрировали неуверенность в перспективах своего бизнеса. Количество заключенных договоров в 2016 году понизилось на 8,8% [5]. Однако, по мнению экспертов ведущих российских страховщиков, отрасль снова будет в плюсе, хотя ОСАГО потеряет статус главного страхового драйвера, требования регулятора к компаниям будут ужесточаться, а появления новых быстрорастущих направлений на рынке пока не ожидается. По мнению Президента Всероссийского союза страховщиков Игоря Юргенса, прирост рынка по объемам в 2017 году, не превысит 15% [3].

Банковская система в период 2014-2015 года впервые оказалась в условиях жесткой борьбы за клиентов. После кризиса бан-

ки столкнулись с целым спектром вызовов: небывалым усилением конкуренции, серьезным снижением прибыльности, изменением поведения потребителя, падением его доверия и лояльности. Однако сегодня финансовый рынок имеет тенденцию к активизации. Уже в 2016 году был отмечен стабильный рост показателей, что дает основания предполагать улучшение состояния банковского сектора в 2017 году.

Строительный рынок претерпевает бурный спад. Строительство первым ощутило влияние мирового финансового кризиса и, скорее всего, последним от него оправится. Проис-

ходит снижение объемов строительства, что приводит к сокращению многих работников строительных предприятий и банкротствам. И в 2017 году перспективы останутся неутешительными.

Что касается рынка медицинских услуг, то здесь реальный уровень ВВП незначительно сократился, вследствие опять же сокращения реальных доходов населения.

Таким образом, благодаря исследованию, можно определенно точно утверждать то, что экономические явления, происходящие в стране, сильно воздействуют на все вышеперечисленные рынки сферы услуг, а они в свою очередь, непосредственно влияют на уровень ВВП, его динамику и скорость перемен, путем сокращения или увеличения показателей прибыли. Отсюда, не остается сомнений в зависимости этих сугубо важных процессов в деятельности страны, что ещё раз доказывает тонкую взаимосвязь политики экономической и социальной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В 2017 году консолидация транспортного рынка замедлится [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.rzd-partner.ru/logistics/opinions/v-2017-godu-konsolidatsiya-transportnogo-rynka-zamedlitsya/> Дата обращения: 27.03.2017.
2. Реклама в России: Развитие рекламного рынка в России в 2017 году [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.rwr.ru/news/analytics/analytics_34411.html Дата обращения: 27.03.2017.
3. Российский страховой рынок в 2017 году продолжит рост. РИА Новости, 30.12.2016 [Электронный ресурс] Режим доступа: https://ria.ru/ny2017_resume/20161230/1484965179.html Дата обращения: 25.03.2016.
4. Рынок лизинга вырастет в 2017 году за счет машин и самолетов // Российская газета [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://rg.ru/2016/12/15/rynok-lizinga-vyrastet-v-2017-godu-za-schet-mashin-i-samoletov.html> Дата обращения: 26.03.2017.
5. Страховой рынок: итоги 2015, прогнозы, основные тенденции | Юргенс Игорь Юрьевич | МГИ, 26 апреля, 2016. СТРАХОВАНИЕ СЕГОДНЯ, анализ [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.insur-info.ru/analysis/1083/> Дата обращения: 28.03.2017.
6. Центробанк выявил самые дефолтные отрасли [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/589802> Дата обращения: 25.03.2017.

Анализ системы управления персоналом в министерстве имущественных отношений Ставропольского края

Колесникова В.В.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Научный руководитель: канд. геогр. наук, доцент **Новосельцева А.П.**

Одной из наиболее важных сфер деятельности любой организации является именно управление персоналом. Управление персоналом может многократно увеличить положительный результат и эффективность деятельности организации.

Система управления персоналом обеспечивает непрерывное совершенствование методов работы с кадрами и использованием до-

стижений отечественной и зарубежной науки и наилучшего производственного опыта [1].

В установлении социально-психологических, организационно-экономических и правовых отношений субъекта и объекта управления заключается сущность управления персоналом. Принципы, формы и методы воздействия на интересы, лежат в основе этих отношений, а так же поведение и деятель-

ность работников в целях их максимального использования [2].

Ответственность за систему управления персоналом в Министерстве имущественных отношений несёт начальник отдела государственной службы и управления персоналом.

В министерстве основу системы управления персоналом составляют роль личности работника в организации, его знание мотивационных установок, умение формировать и направлять их в соответствии со стоящими задачами перед министерством.

Различные изменения, как в нашей стране, так и в мире в целом, в политической, социальной и экономической системе, несут одновременно как серьёзные угрозы для каждой личности, устойчивости её существования, так и большие возможности. Они вносят внушительную степень неопределённости в жизнедеятельность почти каждого человека.

В таких ситуациях управление персоналом получает высокую значимость, так как позволяет реализовать, обобщить весь спектр вопросов адаптации индивида к внутренним и внешним условиям, учёт личного фактора в построении системы управления персоналом в организации [3].

В общем можно выделить три фактора, которые оказывают влияние на служащих, работающих в Министерстве имущественных отношений.

Эти факторы можно представить в виде рисунка 1.



Рис. 2. Факторы, оказывающие влияние на сотрудников.

1) иерархическая структура организации. Основным средством воздействия является отношение власти и подчинения, давление на работника «сверху», при помощи контроля над распределением материальных благ и принуждения.

2) культура. Такие вырабатываемые нормы, правила, установки поведения, которые регулируют действия индивида, заставляют человека вести себя именно так, а не иначе, но без видимого давления и принуждения.

3) рынок. Сеть паритетных отношений, которые основываются на равновесии и равноправии интересов, на отношениях собственности, покупке и продаже различных продуктов и услуг [2].

Все три эти фактора воздействия, оказывающие влияние на работников, достаточно сложны и очень редко используются на практике по отдельности. В министерстве, всё-таки, приоритет отдаётся именно первому фактору.

Управление персоналом представляет собой функциональную сферу деятельности. Её задачей является предоставление организации в необходимое время высококвалифицированных кадров в нужном количестве, а в дальнейшем верная их расстановка и мотивация [3].

Управление персоналом в министерстве преследует следующие цели:

- помощь министерству в достижении общих целей;
- использование навыков и способностей служащих для эффективной работы;
- обеспечение министерства высококвалифицированными, опытными и заинтересованными служащими;
- создание таких условий, в которых работник стремился бы к самовыражению и полной удовлетворённости своей работой.

В пределах стратегического управления оно мобилизует содействовать обеспечению требований долгосрочного развития организации

Система управления персоналом министерства Имущественных отношений включает в себя различные подсистемы. Одна из них это подсистема линейного руководства, она осуществляет управление министерством в целом.

Система управления персоналом включает следующие основные элементы:

- группу специалистов аппарата управления;
- комплекс технических средств системы управления;
- информационную базу для управления персоналом;
- комплекс методов и методик организации труда и управления персоналом;
- правовую базу;
- совокупность программ управления информационными процессами решения задач управления персоналом [1].

Все эти элементы, безусловно, важны и должны учитываться отделом государственной службы и управления персоналом при совершенствовании организации труда служащих.

На наш взгляд, эффективный процесс управления персоналом выглядит так, как показано на рисунке 2.

Проанализировав рисунок, можно сделать вывод, что формирование и развитие корпоративной культуры состоит из нескольких составляющих.

Ключевым элементом является создание стратегии в области управления персоналом. Затем идёт формирование и развитие корпоративной культуры. К этой составляющей относится политика найма, политика мотивации, политика по кадровому учёту, политика развития персонала и оценка персонала [3].

Залог эффективного управления состоит в оценке персонала, главной задачей которого является улучшение деятельности, как в целом всей организации, так и отдельных исполнителей и отделов.

Совокупностью взаимосвязанных между собой подразделений системы управления персоналом и должностных лиц называется организационная структура системы управления персоналом [2].

В министерстве создана такая служба по управлению персоналом, которая объединяет под единым руководством все подразделения. Она имеет прямое отношение к работе с кад-

рами (отдел кадров, отдел охраны труда, отдел профессиональной подготовки, отдел социальных и трудовых отношений, отдел заработной платы и труда).

В рамках анализа системы управления персоналом нами было проведено исследование с применением методов оценки и разработан опрос по оценке удовлетворённости сотрудников системой управления персоналом.

В опросе участвовали консультанты, специалисты и другие работники отделов, так как данные специалисты являются ключевым звеном в управленческом процессе. Количество опрошенных человек составило 40 человек.

По данным проведённого исследования определена степень удовлетворённости системой управления персоналом. Так, на вопрос «Довольны ли Вы принципами управления персоналом?», только 5 респондентов ответили отрицательно. 28 респондентов полностью довольны принципами управления персоналом в министерстве, а 7 респондентов затруднились ответить на данный вопрос.

По итогам опроса на вопрос «Как вы считаете, какой из методов управления персоналом является наиболее эффективным?» только 20% опрошенных считают, что наиболее эффективным является социально-психологический метод управления персоналом, 75% считают, что административный и 5% экономический.

На вопрос «Как вы считаете, справляется ли в целом служба управления персоналом со своими обязанностями?» 32 респондента ответили отрицательно, что говорит о том, что отделу кадров нужно более ответственно подходить к выполнению своей работы.

Можно сделать вывод, что служба управления персоналом плохо справляется со своими обязанностями, так как большинство респондентов ответили отрицательно.



Рис. 2. Процесс управления персоналом.

На вопрос «Устраивает ли Вас правовое обеспечение системы управления персоналом?» 32 респондента ответили положительно, 6 респондентов ответили отрицательно и 2 респондента затруднились ответить.

Исходя из этого рисунка, можно сделать вывод, что большинство опрошиваемых работников недовольны правовым обеспечением системы управления персоналом.

На вопрос «Хотели бы Вы, чтобы в Министерстве имущественных отношений ввели систему поощрений и вознаграждений?» 38 респондентов ответили положительно, и всего лишь 2 респондентов отказались от введения такой системы в организацию.

В целом, проведенные социологические исследования в Министерстве имущественных отношений Ставропольского края показали, что

присутствует общая неудовлетворенность служащих системой управления персонала.

Таким образом, степень удовлетворенности системой управления персоналом оценивается как низкая. Это такие параметры как управление трудовыми отношениями, обеспечение нормальных условий труда, управление развитием персонала, управление мотивацией поведения персонала, управление социальным развитием и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бережной В.И., Новосельцева А.П. Теория человеческого капитала как инновационный фактор развития национальной экономики // Инновации в образовании и наук. Сборник научно-методических статей историко-филологического факультета Ставропольского государственного педагогического института / под научной редакцией Е.Н. Атарщиковой, В.И. Бережного: М., 2017. С. 197-206.
2. Бережной В.И., Таранова И.В. Управление персоналом организации. Технологии и методы: монография. Ставрополь: Издательство «Курсив». 2011. 128 с.
3. Новосельцева А.П. Модели и стратегии адаптивного поведения персонала как элементы управления трудовой адаптацией работников современных предприятий и организаций // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2016. №1. С. 136-140.

Особенности формирования ассортиментной политики розничных предприятий в России

Шафкунова И.С., Шафкунова Е.С.

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Научный руководитель: канд. экон. наук, доцент **Девятьярова И.П.**

Каждый покупатель выбирает те товары, которые, во-первых, максимально удовлетворяют его личные потребности, во-вторых, находятся в пределах его финансовых возможностей.

Для того чтобы максимально удовлетворить потребности покупателей, розничным предприятиям необходимо выполнить ряд задач, основной из которых является проведение эффективной ассортиментной политики. Выполнение данной задачи обеспечивает предприятию получение максимальной прибыли и способствует его эффективной деятельности [1, с. 117].

Ассортиментная политика есть деятельность предприятия, которая направлена на определение набора товаров, удовлетворяющих спрос потребителей, и обеспечивающая прибыльную деятельность предприятия [2, с. 158].

К целям ассортиментной политики относятся:

- увеличение товарооборота предприятия;
- удовлетворение покупательского спроса;
- поддержание непрерывных связей между предприятием и его постоянными клиентами [2, с. 159].

На ассортиментную политику предприятий оказывают влияние общие и специфические факторы.

К общим факторам относятся:

внешнеэкономические отношения страны с другими государствами (состояние экспорта, импорта, влияние санкций);

- развитие производства в республике, регионе, районах розничной сети;
- спрос населения.

К специфическим факторам относятся:

- техническая оснащенность, тип и размер магазина;
- условия товароснабжения;
- состав и численность обслуживаемого населения;
- транспортные связи между населенными пунктами;
- ассортиментные стратегии конкурентов [2, с. 160].

Таким образом, чтобы заслужить доверие покупателей и достичь максимальной эффективности своей деятельности, предприятие должно ответственно подойти к выбору ассортиментной политики.

Рассмотрим деятельность российских розничных предприятий в период 2014-2016 гг.

Начиная с 2014 года для России характерна ситуация сохраняющейся геополитической нестабильности, поэтому главным фактором, влияющим на ассортиментную политику российских розничных предприятий, выступают внешнеэкономические условия.

Для данного периода характерно применение экономических санкций со стороны ЕС и США и ответных контрсанкций, снижение цен на нефть, а также сохранение тенденции к снижению инвестиционной активности [8].

Все происходящие события оказывают значительное влияние на деятельность розничных торговых предприятий.

С одной стороны, сокращение доходов населения и рост цен на товары приводят к снижению покупательского спроса. В связи с этим предприятия теряют свою прибыль.

С другой стороны, введение экономических санкций поставило предприятия розничной торговли в сложные условия: необходимо обеспечивать импортозамещение санкционных товаров и поддерживать приоритет отечественного производителя. Программа импортозамещения ограничила возможность торговых предприятий наполнять свой ассортимент качественными, конкурентоспособными товарами.

В таких условиях торговым сетям необходимо предпринимать меры для того, чтобы со-

хранить стабильность и эффективность своей деятельности, а также избежать ухода с рынка [8].

Рассмотрим динамику ассортиментной политики розничных предприятий в период 2014-2016 гг.

В конце 2014 года розничные предприятия продолжали работать в рамках своей ассортиментной политики, наблюдалась стабильность ассортимента реализуемых товаров. Средняя доля импортных товаров в общем объеме оборота розничной торговли составляла 32%. Средняя доля непродовольственных товаров импортного происхождения составляла 45%, а продовольственных товаров – 26%. Основными поставщиками для большинства розничных сетей были оптовые и оптово-посреднические фирмы, а также предприятия-производители, расположенные с ними в одном регионе [3].

В 2015 году впервые после годового сжатия товарного предложения предприятия проводили оптимизацию ассортимента путем его расширения. Наибольший рост товарного предложения прослеживался на предприятиях, реализующих продовольственные товары. В конце 2015 года проводилось сужение номенклатуры товаров [4].

В 2015 году в гипермаркетах было представлено около 25% импортной продукции, в формате магазинов «у дома» 5%. Таким образом, в этом году наблюдалось насыщение ассортимента предприятий товарами отечественных производителей [4].

Характер ассортиментной политики на розничных предприятиях в 2016 году продолжал формироваться под влиянием множества факторов, основными из которых были потребительские предпочтения и санкционные последствия. Для ассортиментной политики розничных предприятий была характерна сбалансированность групп отечественных и импортных товаров в части непродовольственных товаров длительного потребления, а также насыщение ассортимента продовольственных товаров преимущественно товарами отечественного производства [5].

Во II квартале 2016 года наблюдалось отсутствие изменений в номенклатуре товаров. Кроме того, следует отметить незначительное сокращение спроса, объемов продаж, прибыли розничных предприятий [6].

2016 год эксперты называют годом низкой покупательской способности. По данным Росстата, в августе 2016 г. реальные располагаемые денежные доходы населения по сравнению с соответствующим периодом прошлого

года снизились на 8,3%. Подобной негативной динамики доходов населения не отмечалось почти 8 лет, с периода предыдущего кризиса (декабрь – 2008 г.) [7].

Россияне оказались вынуждены менять свои потребительские привычки и перешли к сберегательной модели потребления. При этом было зафиксировано незначительное расширение ассортимента предложения [7].

Рассмотрим прогнозы аналитиков и экспертов по развитию ассортиментной политики российских розничных предприятий.

Российский экономист, аналитик, политолог, Хазин Михаил прогнозирует в ближайшее время (2017-2018 гг.) плавный рост потребительского спроса, прирост заработной платы на 0,3%, что обеспечит положительную динамику оборота розничной торговли и увеличение прибыли розничных торговых предприятий.

Что касается ситуации импортозамещения, то, возможно, будет наблюдаться дальнейшее насыщение ассортимента предприятий товарами как отечественного, так и импортного производства [10].

Кандидат экономических наук, Шальнова Ольга Александровна даёт следующий прогноз: «В ассортиментной политике розничных торговых предприятий будет наблюдаться ускорение обновления и расширения ассортимента товаров. Но в целом структура потребления отдельных видов товаров будет изменяться незначительно. Динамика продаж непродовольственных товаров будет опережать динамику продаж продовольственных товаров. Будут расти объёмы потребления мяса и

мясопродуктов, молочных продуктов, сыров, свежих овощей и фруктов» [9].

Таким образом, согласно прогнозам в ближайшее время будут происходить положительные изменения в торговле, что будет способствовать повышению эффективности деятельности торговых предприятий. Экономика России пройдет нижнюю точку кризиса лишь в середине этого года, а устойчивые положительные темпы роста будут достигнуты не ранее 2018 года.

Рассмотрев особенности формирования ассортиментной политики российских розничных предприятий, можно подвести следующие итоги.

Ассортиментная политика предприятий основывается на совокупном предложении потребителям как отечественных, так и зарубежных товаров.

Кроме этого, российским розничным предприятиям приходится проводить ассортиментную политику в достаточно напряженных условиях, постоянно оптимизировать ассортимент, а также повышать качество и конкурентоспособность своей продукции, для того чтобы укрепить свою рыночную позицию и заслужить доверие покупателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башина О.Э. Торговля в России [Текст] / О.Э. Башина. М.: Росстат, 2015. 243 с.
2. Памбухиянц О.В. Технология розничной торговли [Текст] / О.В. Памбухиянц. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2012. 288 с.
3. Современная торговля. Деловой климат в розничной торговле в III квартале 2014 года. №12. 2014. С. 7.
4. Современная торговля №10 2015 Деловой климат в розничной торговле во II квартале 2015 года. 2015. С. 8.
5. Современная торговля №6 2016 Деловой климат в розничной торговле в IV квартале 2016 года. 2016. С. 7.
6. Внешняя торговля // Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/fttrade/ (дата обращения: 20.03.2017).
7. Деловой климат в розничной торговле в IV квартале 2016 года // Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. [Электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/news/201547955.html> (Дата обращения: 21.03.2017).
8. Санкции против России. Анализ влияния экономического кризиса на розничную торговлю // Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации» [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/04/51586> (дата обращения: 15.03.2017).
9. Ситуация на розничном рынке России и поведение покупателей в кризис // Издательство «Молодой учёный». [Электронный ресурс]. URL: <http://moluch.ru/conf/econ/archive/219/11332/> (дата обращения: 22.03.2017).
10. Экономический прогноз на 2017-2018 год // Superbigmoney.ru. [Электронный ресурс]. URL: <http://superbigmoney.ru/news/ekonomicheskij-prognoz-na-2017-2018-god.html> (дата обращения: 22.03.2017).

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА»

Волхова Ю.А.	Особенности внедрения инклюзивной практики в образовательную систему России	3
Елисеева О.С.	Сущностная характеристика инновационных технологий в дошкольном образовательном пространстве	5
Мовсесян Ж. А.	Дидактический феномен «учебное задание»: теоретическое и практическое осмысление	7
Некрасова А.Е.	Визуализация учебного процесса с помощью языка программирования Scratch	10
Предыбайло А.В., Зайченко Ю.В.	Роль семейных традиций в духовно-нравственном воспитании младших школьников	14
Ружинская К.А., Задорина М.А.	Развитие образования в современной России: вызовы и угрозы	16
Е.В. Сенченко	Профессиональный портрет педагога	18
Шаршакова И.Н.	Музыкотерапия как составляющая развивающей педагогики оздоровления	20
Козак Е.А., Бордюгова К.А.	Особенности формирования общечеловеческих ценностей в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста	22

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ»

Белокопыт А.А.	Социально-фасилитирующие факторы суицида подростков	25
Бондаренко Ю.В.	Анализ взаимосвязи безопасности и комфортности среды	27
Гукасова М.П.	Выявление смыслов жизни и жизненных приоритетов у студентов 3 курса	31
Загорулько Е.С.	Прикладные аспекты состояния управленческой культуры педагогов в рамках деятельности колледжа искусств	33
Казарян М.А.	Школьный буллинг как социально-педагогическая проблема	36
Казминова Т.В.	Изучение склонности подростков к виктимному поведению	38
Кольцова И.В.	Психологические детерминанты формирования чувства одиночества у студентов на начальном этапе обучения в вузе	42
Кукленко О.М.	Изучение школьной тревожности в подростковом возрасте	44
Мельникова Д.А.	Одиночество как предмет научного исследования	46
Мерзликина М.А., Пахомова М.В.	Развитие временной компетентности студентов педагогического вуза	49

Петрович М.П.	Изучение динамики мотивации учебной деятельности у студентов педагогического института	51
Пластинина Е.М.	Особенности развития способности к целеполаганию у подростков	53
Стебловская А.В.	Развитие основных психофизиологических функций, лежащих в основе познавательной деятельности дошкольников	56
Царукян И.В.	Влияние стиля семейного воспитания на психоэмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста	60

СЕКЦИЯ «БИОЛОГИЯ»

Анисимова И.В.	Невроз и депрессия – хронобиологическое тождество?	63
Арутюнян А.К.	Экологические проблемы озера Тамбукан	65
Дегтяренко А.А., Корнева В.А.	Социологическое исследование потребителей Ставропольского края по использованию косметических трихологических средств	68
Кишова С.И.	Особенности использования средств мультимедиа на уроках биологии	71
Сенченко Е.В.	Причины и последствия женской наркомании	73
Толдина А.И.	Хронобиологические особенности невротических расстройств	75

СЕКЦИЯ «ИСКУССТВО»

Агibalов И.К.	Реабилитация слабослышащих детей в условиях современной школы средствами хореографии.	78
Бачкова А.А.	Синестезия искусств в рассказах А. П. Чехова: роль музыкальных образов и цветовой символики в рассказах «Ионыч» и «Человек в футляре»	80
Гладкова М.Г.	Инновационные методы обучения пространственным представлениям в изобразительной деятельности	82
Дмитриева Т.В.	Теоретические основы изучения проблемы формирования художественно-изобразительных навыков в науке	85
Кириленко Т.Ю.	Методы и технологии развития зрительной памяти у подростков	87
Мельникова В. С.	Развитие познавательного интереса младших школьников к изобразительному искусству	89

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЯ И ПРАВО»

Атанова М.Р.	Дети в годы Великой Отечественной войны: по материалам устной истории	91
--------------	---	----

Бабушкина О.О.	Основные направления национальной и религиозной политики Александра III.	93
Вздыхалко И.	Февральская революция 1917 года в общественно-политической жизни северокавказского региона.	96
Гальвас В.А.	Воспитание ребенка в привилегированных слоях общества в Российской империи в XIX веке.	98
Григорьева О.	Семья и национал-социализм в Германии 20–30 годах XX века	101
Дьяченко В.	Историческое образование и проблемы патриотического воспитания российской молодежи	103
Еременчукова Е.В., Столярова Е.Е., Чернуха Т.Н.	Бедность и её проявление в странах мира	106
Кочкарева И.Г.	Участие Советского союза в Афганской войне 1979-1989 гг. и эволюция правового статуса воинов-интернационалистов	110
Краковская М.М.	Геополитические концепции развития России	113
Кукленко О.	Выступление генерала Л.Г. Корнилова: альтернативы - политического развития России в августе 1917 г.	116
Матвиенко В.	История становления и развития российских политических партий	118
Попов И. О.	Социальная нестабильность в Византии. Бунты в эпоху правления Юстиниана I.	121
Ушкова Д.Ю.	История детства: проблемы дефиниции и отношения к феномену в историческом контексте	123
Шаршаков М.П.	Решение проблем медицинской реабилитации военнослужащих и обслуживания населения Краснодарского края в годы Великой Отечественной войны	126

СЕКЦИЯ «ЛИНГВИСТИКА»

Башкатова Е.С.	Применение метода «Hot seat» на уроке английского языка в средней школе	129
Кривко Д.И.	Формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся средней школы на уроках английского языка	131
Макарова О.С.	Формирование социальной мотивации в процессе обучения иностранному языку	134
Семенова З.М.	Функционирование метафоры в романе У.С. Мозма «Узорный покров»	137
В.В. Федосова	Отношение к учебе в языковой картине мира американской и русской студенческой молодежи как отдельных субкультур	139
Черанева М. С.	Виды английских неологизмов сферы высоких технологий и их перевод на русский язык	141

СЕКЦИЯ «МАТЕМАТИКА»

Батракова И.М.	Дидактические особенности изучения фундаментальных понятий математического анализа	144
Белюсова А. Г.	Практическое применение «Шифра Цезаря» на уроках информатики	145
Ковачева К.А., Вдовенко С.Г.	«Шифр Цезаря» в школьном курсе информатики	147
Вовк А. И.	Системы счисления и выполнение арифметических операций с использованием СКА Maple	149
Ковачева К. А.	Гиперболические функции	152
Нучалханова З.А.	Методологические аспекты развития метода координат	154
Петрищева Д.А., Паташова А.С.	Особенности изучения темы «Базовые принципы организации и функционирования компьютерных сетей» при профильном обучении информатики	156
Рыбалкина М.С.	«Азбука Морзе» при изучении элективного курса «Криптография»	158

СЕКЦИЯ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН»

Акова В.А.	Организация работы с текстовой информацией на уроках истории как средство формирования метапредметных компетенций обучающихся	161
Алехина М.С.	Литературное развитие школьников в процессе обучения	165
Амирханян М.М.	История зарождения блочно-модульного обучения	166
Гасанов Б.В.	Способы организации исследовательской деятельности школьников на уроках истории.	170
Дубинина Е.В.	Национально-региональный компонент в условиях ФГОС: проблемы и решения.	173
Ельникова О.Н.	Проблема когнитивной визуализации на уроках истории	176
Лемешова Я.А.	Формирование личностных результатов обучения в процессе изучения литературы	178
Сапронова Е.С.	Учебные картины на уроке в дореволюционном школьном историческом образовании	181
Сидоренко А.Н.	Методы и приемы формирования орфографической зоркости у обучающихся-инофонов	184
Ермакова А.Э.	Педагогическое творчество	188
Ягинская О.И.	Условия формирования инновационной компетентности у обучающихся	190

СЕКЦИЯ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Ашурбекова Н.И.	Психологическое содействие адаптационному периоду детей с отклонениями в развитии как теоретическая и прикладная проблема	194
Гуасова М.П.	Речевая активность дошкольников с нарушениями слуха	196
Лашина М.И.	Изучение особенностей когнитивного статуса взрослых лиц с комплексными нарушениями	199
Лычаев Д. С.	Понятие «временные представления» в системе научного знания	202
Машкина В.А.	Развитие межличностных отношений младших школьников с ДЦП в условиях инклюзивного образования	204
Миронова А. Е.	Использование дидактических игр для развития фонематического слуха у детей с ОВЗ	207
Рыбаков В.В.	Аддитивное поведение и нарушение интеллекта у подростков	210
Самбурская С.О.	Основные проблемы и кризисы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья	213
Якуба М.В.	Метод моделирования в коррекционно-педагогической деятельности	215

СЕКЦИЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Романенко В.С.	Компетентностно-ориентированный подход в системе дополнительного образования в сфере детско-юношеского туризма	218
Самохвалова М.И.	Аспекты социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта	220
Сляднева Е.Н.	Детерминанты личностно-ценностной векторизации физического воспитания ребенка младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	222
Хан В.А.	Информационные потребности в здоровом образе жизни	224

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЯ»

Абдуллаева О.С.	Воспитательный потенциал уроков внеклассного чтения	227
Антипина А.Ю.	Семантический объем мотива звезды и его участие в становлении концепции времени в романе «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова	229
Барсукова В.В.	Роль эпиграфа в произведении Грэма Грина «Доктор Фишер из Женевы, или Ужин с бомбой»	232
Бережная Я.А.	Эстетическая категория «красота» в реализме (на примере творчества Стендала)	235

Двораковская А.П.	Особенности описания природы и ее роль в малой прозе В. Набокова	237
Енацкая Ю.В.	Мифологема сна в эмигрантской лирике В. Набокова и М. Цветаевой	240
Исаева З.М.	Устаревшая лексика в комедии Н.В. Гоголя «Ревизор»	243
Погодаева В.А.	Семантика первоначального заглавия романа Дж. Остин «Первые впечатления» и ее отражение в конечном варианте романа	245
Сопнева Н.Н.	Художественное воплощение проблемы «маленького человека» в творчестве русских писателей XX века (на примере художественных текстов М.М. Зощенко, В.М. Шукшина)	248
Тюменева Д.А.	Цветопозитика рассказа Саши Чёрного «Кавказский пленник»	251
Шангалиева Ю.И.	Роль фразеологизмов с именным компонентом в современной фразеологии	253
Шварц А.Д.	Образы света и тьмы в романе Вирджинии Вульф «На маяк»	256
Юферева Я. А.	«Путь» и «Память» как ключевые концепты романа О. Волкова «Погружение во тьму»	258

СЕКЦИЯ «ФИЛОСОФИЯ»

Игнатова Д.А.	Государственная молодежная политика в системе факторов политической социализации личности	261
Кукленко О.М., Страхова Д.С.	Исследование стратегий конфликтного поведения на примере студентов педагогического вуза	263
Кулакова Д.Д.	Интернет-зависимость в молодежной среде (на примере опроса студентов СГПИ)	266
Лепетюхина А.С., Ткаченко И.И.	Художественная литература как источник знания об обществе (на примере романа М. А. Булгакова «Белая гвардия»)	268
Пенюшина Н.М.	Роль Пагуошского движения в обеспечении региональной безопасности на Ближнем востоке и Юго-Восточной Азии.	270
Калашникова Н.	Религиозные механизмы вовлечения современной молодежи в террористические группировки.	273

СЕКЦИЯ «ЭКОНОМИКА»

Абашева В.М.	Роль сервисной деятельности в социально-экономической жизни страны	276
Колесникова В.В.	Анализ системы управления персоналом в министерстве имущественных отношений Ставропольского края	278
Шавкунова И.С., Шавкунова Е.С.	Особенности формирования ассортиментной политики розничных предприятий в России.	281

Научное издание

**МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ
XXI ВЕКА**

•

Материалы

XIV межвузовской научно-практической конференции
студентов и молодых ученых

21 апреля 2017 года

•



Тексты статей сохранены в авторской редакции.
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Адрес редакции и издателя:
г. Ставрополь, ул. Ленина, 417-а. ГБОУ ВО СГПИ. Тел. 56-08-26.

Сдано в печать 15.09.2017 г. Гарнитура Arial. 20,66 усл. печ. л.
Тираж 400 экз.

Отпечатано в типографии «Дизайн-студия Б».
Ставрополь, ул. Краснофлотская, 88.