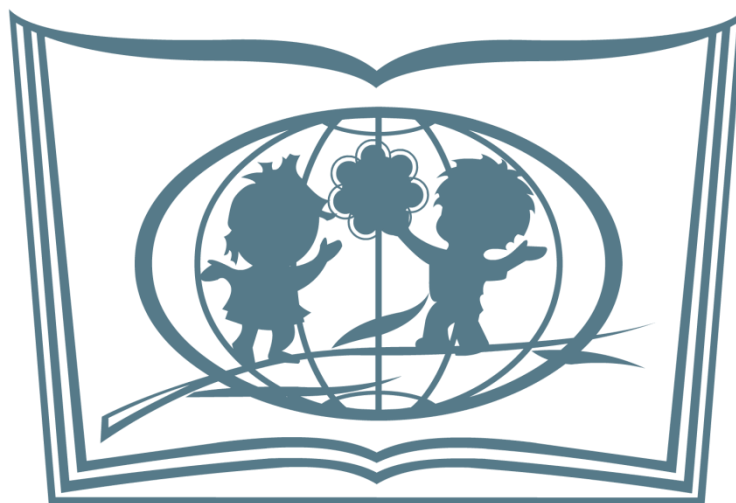


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

МАТЕРИАЛЫ

XVI Вузовской научно-практической конференции
студентов и молодых ученых
24-27 апреля 2019 г.

Ставрополь, 2019

УДК 37.0
ББК 74.00
М 75

Рекомендовано редакционно-издательским советом
и советом молодых ученых ГБОУ ВО СГПИ.

Редакционная коллегия сборника:

кандидат педагогических наук, доцент Белоцерковец Н.И.
кандидат педагогических наук, доцент Бережная О.В.
доктор педагогических наук, профессор Бобрышов С.В.
доктор филологических наук, профессор Борисова Т.Г.
доктор биологических наук, профессор Водолажская М.Г.
доктор культурологии, профессор Григорьев А.Ф.
доктор педагогических, профессор Дворникова Е.И.
доктор педагогических наук, профессор Колпачена О.Ю.
доктор психологических наук, профессор Корлякова С.Г.
доктор педагогических наук, профессор Магомедов Р.Р.
доктор социологических наук, профессор Маслова Т.Ф.
кандидат филологических наук, доцент Павленко В.Г.
кандидат исторических наук, доцент Герман Р.Э.
кандидат психологических наук, доцент Слюсарева Е.С.
доктор педагогических наук, профессор Сляднева Л.Н.
кандидат технических наук, профессор Тоискин В.С.
заслуженный работник культуры РФ, доцент Толстокоров Е.С.
доктор философских наук, профессор Тронина Л.А.

Молодежь и образование XXI века: Материалы XVI Вузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (24-27 апреля 2019 г., Ставрополь, СГПИ) / Под ред. А.А. Фокина, О.Н. Новиковой, А.Н. Копанева – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2019. –230 с.

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

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

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Секция

«Актуальные проблемы современной педагогики и психологии»

Диденко Д. Формирование эмоционально-ценностного отношения младших школьников к народной музыке в поликультурном регионе	7
Егорова А. Индивидуальная образовательная траектория как педагогический феномен	10
Никитюк К. Особенности адаптации детей к дошкольной образовательной организации с учётом от их половой принадлежности	12
Петрищева В. Конструктивные способы совладания со стрессом детей старшего дошкольного возраста	15
Скалецкая Д. Развитие личности как педагогическая проблема	17
Фоменко И. Анализ отечественного и зарубежного опыта по формированию неприятия жестокости у воспитанников детского дома	20
Семененко А. Организация психологической адаптации на занятиях ЛФК	22
Слипченко Е. Использование средств физической культуры в совершенствовании функциональных возможностей человека	23
Хаснутдинова К. Формирование личности индивида на занятиях физической культуры	26
Гончаров А. Формирование интернет-зависимости в процессе глобализации современного российского общества	28
Смолякова Т. Народная игра как одно из средств формирования позитивных форм общения дошкольника	31
Попова Т. Развитие познавательной активности младших школьников на уроках математики	34

Секция

«Информационные технологии в учебном процессе»

Борисенко А. Образовательный веб-квест как средство реализации требований ФГОС НОО	36
Вдовенко С. Выбор опорного языка программирования для сдачи ЕГЭ по информатике	39
Книга А. Значимость задач с неполным и аномальным условием в процессе обучения школьников	41
Кулачук Д. Формирование основ смыслового чтения	44
Паращенко А. Профессиональная подготовка учителя информатики в условиях цифровизации образовательного процесса	46
Хильта А. Изучение элементов теории графов с использованием информационных технологий	48
Чугунова В. Работа с графикой на языке программирования Python при изучении школьного курса информатики	51

Секция

«Актуальные проблемы современной лингвистики и методики преподавания дисциплин гуманитарного цикла»

Аристова М. Теория множественного интеллекта Г. Гарднера как средство обучения иностранному языку	54
---	----

Власова А. Воспитание ценностного отношения к труду у младших школьников, в процессе внеклассной работы	57
Волошин К. Роль английского языка в изучении информатики и программирования	59
Дьяченко Е. Применение современных технологий при обучении иностранному языку в средней школе	61
Иванова Е. Проблема оптимального использования песенного и поэтического материала на уроке иностранного языка	64
Колодина Т. Проектная деятельность при обучении английскому языку детей школьного возраста	66
Корманенко Н. Применение современных информационных технологий в процессе обучения английского языка	70
Пальчикова Н. Роль наглядных методов в обучении английского языка младших школьников	71
Хваткова П. Педагогические условия организации сотрудничества младших школьников на учебном занятии	74

Секция

«Вопросы истории в контексте развития современной гуманитарной науки»

Бабушкина О. Формирование образа Сталина в общественном сознании как основа идеологического обоснования утверждения сталинской диктатуры в 1930-е годы	78
Гальвас В. Отражение Европы XIX века в произведении Марка Твена и Чарльза Уорнера «Позолоченный век»	81
Гальвас В. Древнегреческая мифология как источник изучения взглядов древних греков на божественное и человеческое	83
Гейко И. Становление регулярной полиции при Петре I	85
Двораковская А. Политика советской власти в области образования как фактор «культурной революции» в 1920-1930-е гг.	87
Краковская М. Христианизация аланского народа в VII–X веках	90
Лепетюхина А. Социальный портрет беспризорника	93
Сергеева А. Крестьяне Ставрополя в эпоху «великого перелома»	95
Скребец А. Промысловая деятельность казаков на Северном Кавказе в конце XVIII в. начале XIX в.	98
Ткаченко И. Сравнительный образ мужика и барина в конце XIX века	100
Черевко Л. К вопросу о женском статусе в условиях европейского средневековья (на примере политической деятельности Жанны Д'Арк)	103

Секция

«Русская и зарубежная литература, вопросы поэтики и проблемы преподавания»

Алексанова Н. Мифологические символы в повести В.Г. Распутина «Прощание с Матёрой»	107
Андрющенко М. Мотив «проклятого» места и его границы в повести Н.В. Гоголя «Сорочинская ярмарка»	109
Гладкова Д. Система антагонистических образов в романах-антиутопиях с мировым именем	112
Давыдова Я. Смислоопределяющая роль цветообозначений в прозе В. Набокова	115
Каниболоцкая Ю. Сломленный идеал Ставрогина	117
Колесникова В. Жанровая специфика современной антиутопии (на примере произведений В.В. Мартинович «Паранойя» и А.А. Старобинец «Живущий»)	119

Кох М. Проблема греха и раскаяния в поэме Данте Алигьери «Божественная Комедия»	122
Кох М. Прототипы героев романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»	125
Курина В. Основные направления работы по развитию творческой активности обучающихся на уроках литературы	127
Лихачева К. Тема жестокости и возмездия в романах Стивена Кинга «Кэрри» и «Зеленая миля»	130
Чалова Ю. Мотив света в пьесе А.И. Солженицына «Свет, который в тебе»	134
Чалова Ю. Мотив света в повести «Белые ночи» Ф.М. Достоевского	137
Шемардина Е. Произведения В. П. Астафьева в школьной программе	139

Секция

«Специальная педагогика и психология»

Баженова Т. Лингвистические, психолингвистические и методические основы фонетических навыков	143
Васильева Н. Профилактика дисграфии у детей дошкольного возраста	145
Головинова К. Особенности развития коммуникативного взаимодействия у дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях	147
Гукасова М. Исследование толерантности специалиста, работающего с детьми, имеющие ограниченные возможности здоровья	151
Доценко Д. Методические основы формирования навыка чтения у младших школьников с ОНР	153
Еремян Н. Особенности формирования готовности к обучению грамоте детей с нарушениями речи	156
Земляная А. Особенности нарушений письменной речи у детей с нарушением интеллекта	159
Исаенко Т. Специфика работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта	162
Казьменко Е. Особенности письменной речи у младших школьников с нарушениями зрения	166
Кирилина Н. Особенности развития речевого мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи	168
Колодзеева А. Психологические механизмы оптимизации коммуникативного процесса подростков с нарушением интеллекта	171
Корякина Л. Развитие лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня	174
Кручинкина В. Формирование психологической готовности детей к обучению в школе в процессе логопедической работы	177
Костенко Т. Трудности овладения письменной речью обучающимися с общим недоразвитием речи	179
Лафанова Е. Ценностное отношение к здоровью как психолого-педагогическая категория	182
Лашина М. Возможности волонтерской деятельности в обеспечении психологического благополучия взрослых слепоглохих	185
Монетова М. Особенности коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР	188
Пономаренко Т. Готовность будущих дефектологов как психолого-педагогическая проблема	190
Прошунина Е. Особенности мотивации достижения у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата	193

Романенко К. Психогимнастика как средство развития внимания младших школьников с задержкой психического развития	196
Рубанова И. Психологическое содействие снижению школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития	198
Руденко В. Особенности социально-перцептивных способностей подростков с нарушением зрения	201
Семененко А. Формирование конструктивных моделей разрешения конфликтов со сверстниками у подростков с девиациями поведения	204
Слипченко Е. Исследование особенностей развития словесно-логического мышления детей школьного возраста после кохлеарной имплантации	206
Сулейманов А. Развитие ориентировки в пространстве детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	208
Тавадян А. Теоретические основы подготовки студентов педагогического вуза к обучению детей с ОВЗ	210
Секция	
«Медико-биологические и социальные основы здоровья»	
Арутюнян А. Признаки и течение бронхиальной астмы	214
Кисилева А. Современное представление о синдроме лёжена	216
Ковязина К. Наследственные причины синдрома жили де ля туретта	218
Чемёркина Т. К вопросу о генетических причинах мигрени	221
Чуйкова Д., Черницов А. Морально-этические проблемы вивисекции	223
Курбатов И. Адаптационные и функциональные возможности организма подростков к физическим нагрузкам с учетом экологических условий	225
Матвеева А. Влияние минерального обмена на функциональное состояние профессиональных спортсменов	227

Секция «Актуальные проблемы современной педагогики и психологии»

Дарья Диденко

Научный руководитель: Григорьев А.Ф.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К НАРОДНОЙ МУЗЫКЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

FORMATION OF EMOTIONAL AND VALUE ATTITUDE OF YOUNGER STUDENTS TO FOLK MUSIC IN A MULTICULTURAL REGION

Статья посвящена проблеме формирования эмоционально-ценностного отношения младших школьников средствами народной музыки в поликультурном регионе. В ней рассматривается педагогическое сопровождение приобщения обучающихся к музыке разных этнических групп в урочной и внеурочной деятельности в образовательных организациях Ставропольского края.

The article is devoted to the problem of formation of emotional-value attitude of younger students by means of folk music in a multicultural region. It deals with the pedagogical support of familiarizing students with the music of different ethnic groups in the term and extracurricular activities in educational institutions of the Stavropol territory.

Ключевые слова: Эмоционально-ценностное отношение, народная музыка, поликультурный.

Indexterms: Emotional- value attitude, folk music, multicultural.

В современном обществе средствами коммуникации активно навязывается массовая культура, в том числе зарубежной музыки, и, как следствие, наблюдается кризис в воспитании обучающихся.

Поэтому в целях модернизации образования современные государственные, региональные и локальные целевые программы ставят одной из важнейших задач - формирование духовно- нравственной личности ребенка.

В связи со сложившейся ситуацией важной проблемой в современной

педагогике и практике является повышение уровня ценностного отношения школьников к этнической культуре разных народов. На основании этого возникает необходимость создания педагогических условий для формирования эмоционально - ценностного отношения к народной музыке у учащихся, проживающих и обучающихся в школах поликультурных регионов Российской Федерации. Таким многонациональным регионом является Ставропольский край, на территории которого на протяжении длительного исторического времени компактно проживают представители различного этноса со своей национальной культурой.

Для эффективной социализации человека в обществе необходимо привитие ценностного отношения к этнической культуре именно на начальной жизненной ступени. Обучение детей младшего школьного возраста на уроках музыки необходимо начинать с развития национальной идентичности, эмоционального отношения, познавательных интересов, нравственных качеств, которые обеспечивают школьнику успешное взаимодействие с представителями различных народностей и являются предпосылками формирования этнокультурных ценностей.

Актуальность данной темы обусловлена потребностями педагогического образования в обосновании эффективных педагогических условий формирования эмоционально-ценностного отношения личности к этнокультурным достижениям разных народов.

Исследуя этот вопрос, наблюдаются различные мнения ученых по определению эмоционально-ценностного отношения. Советский педагог И. Я. Лернер считает эмоционально-ценностный компонент как нормы отношений к миру, к деятельности, к людям [4; 20]. В.Н. Мясичев обращает внимание на то, что охарактеризовать личность может только ее отношение [5; 54].

Исследуя этот вопрос, психологи подтверждают, что основой личностного многообразия являются не только эмоции, чувства, но и проявление познания, ценностных ориентаций, волевых,

эмоциональных и интеллектуальных особенностей в ее поведении [3;15].

Рассматривая в разрезе поликультурного региона, современная педагогика музыкального образования считает важнейшей задачей своей деятельности - формирование эмоционально - ценностного отношения младших школьников к народной музыке. Народ и его наследие – фольклор являются приоритетными средствами художественного воспитания, инструментами осознания учащимися себя как личности, способами самоощущения личности в пространстве национальной культуры.

Формирование эмоционально-ценностного отношения школьников к народной музыке возможно только при взаимосвязи трех компонентов:

-когнитивного, подразумевающего этническую осведомленность (знание родного языка, национальной музыки, народных традиций и обычаев);

-эмоционально-оценочного, заключающегося в эмоциональной сфере: отклике, отзывчивости учащихся на разную этническую музыку;

-продуктивно-рефлексивного, проявляющегося в создании продуктов творчества, развитии самооценки и рефлексии учебных и творческих достижений [1].

Начальная ступень обучения является основополагающей в формировании ребенка как субъекта интеллектуально-познавательной и эмоциональной деятельности. Именно в этом возрасте происходит интеграция процессов развития эмоциональной, когнитивной и волевой сфер личности.

Младшие школьники чаще всего бывают заинтересованы своими достижениями. Поэтому так важно на уроках музыки создание ситуации успеха. С развитием интересов и склонностей начинают формироваться и способности школьников. Именно народная музыка наиболее доступна для восприятия детей младшего возраста. Выразительная мелодия наиболее доступна для восприятия детьми. Понимая ее, они способны раскрыть музыкальные образы в словах песни. Воспринимая народную песню через художественный образ, а затем, за-

крепляя практической деятельностью, ребенок делает свои выводы. Народная музыка является «эмоциональным стимулятором», способным восполнить эмоциональную дефицитность. Она эволюционирует содержание чувств, изменение форм проявления эмоций, их выражение в поведении, в жизни.

Пробуждение интереса к данному виду искусства возможно при использовании различных видов музыкальной деятельности. Слушание музыки, пение, игра на народных музыкальных инструментах, вокально-хоровая деятельность, музыкально-ритмические движения способствуют развитию музыкально-образного видения мира школьниками, а также углублению их эмоционально-ценностного отношения.

При организации урочных занятий необходимо соблюдение основных принципов преемственности, планомерности, последовательности, систематичности и увлеченности. На уроках для обогащения музыкального опыта и впечатлений учащихся обязательным элементом является повышение занимательности содержания занятий, внесение новизны. В процессе изучения народной музыки необходим не только подбор соответствующих форм проведения урока, но качественного художественного, иллюстративного, музыкального и литературного материала, а также демонстрация отличного исполнения музыкального произведения самим педагогом. При организации уроков музыки учитываются возрастные особенности детей и музыкальный уровень их развития. В связи с этим требования к урокам обучающихся первого и четвертого классов значительно отличаются.

В классах, состоящих из различных этнических групп, особое внимание на уроках уделяется индивидуальному подходу, который обеспечивает возможность для развития этнической культуры каждого ребёнка.

Важным элементом на начальном этапе изучения народной музыки является создание игровой ситуации с использованием фольклора. Именно через фольклорные игры происходит соединение практической педагогики, культуры и искусства. Они развивают интерес к пению, память, чувство

ритма, умение правильно передавать мелодию. В народных играх дети не только знакомятся с малыми жанрами народного творчества, но и учатся общению, проявлению взаимовыручки, приобщению к народным традициям.

Музыкальные инструменты разных народностей: струнные, смычковые, духовые, щипковые и другие вызывают неоспоримый интерес для младших школьников. Поэтому так важно приобщение детей к этнокультуре через игру на народных музыкальных инструментах.

Уроки и внеклассные занятия по изучению народной музыки должны активизировать творческую деятельность, углубить эмоционально-ценностного отношения учащихся, расширить музыкально-слуховые представления. Чтобы этого достичь, необходимо соблюдение некоторых требований. Одно из немаловажных условий – создание проблемных ситуаций на уроках, требующих проявления эмоций, высказывания ценностных суждений и творческих действий учащихся [2].

Творческая атмосфера на уроке должна быть направлена на поиск необходимых средств и способов деятельности, а также стимулирование творческого и эмоционально-ценностного отношения к процессу решения задач младших школьников.

В формировании эмоционально-ценностного отношения младших школьников к народной музыке ведущую роль играют творческие задания различные по своей направленности: «Рисуем музыку в цвете», «Средства музыкальной выразительности», «Художественные иллюстрации к народной музыке», «Найди изменения», «Сочиняем необычную историю», «Дерево», «Составь рассказ».

Творческие задания при изучении народной музыки воспитывают художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизируют память, учат не только воспринимать, но и создавать музыкальные образы [6,75].

Музыкальное творчество является движущей силой развития ребенка. Заинтересовать его народной музыкой, задействовать в разных видах музыкальной дея-

тельности и, как итог, получить творческий продукт – эта «цепочка», состоящая из образовательных и воспитательных звеньев, способствующая созданию положительной самооценке и дальнейшему развитию школьника.

Формирование эмоционально-ценностного отношения младших школьников к этнокультурным музыкальным достижениям народов, которые проживают в едином геополитическом пространстве, становится возможным и управляемым процессом в урочной и внеурочной деятельности лишь при эффективно созданных педагогических условиях.

Для музыкального развития каждого ребёнка, его этнической индивидуальности, толерантного отношения к другой культуре необходимо соблюдение основных требований при построении структуры урока, направленного на изучение народной музыки: создание проблемных ситуаций на занятиях, требующих проявления эмоций, творческая атмосфера, индивидуальный подход.

Правильно организованная педагогическая деятельность, с использованием разнообразных приемов активизации восприятия народной музыки способствует развитию интересов и вкусов младших школьников, формированию у них музыкальных потребностей, а также эмоционально-ценностного отношения.

Список литературы:

1. Абдуллин, Э.Б., Николаева, Е.В. Теория музыкального образования. / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. — М., 2004. — С.17-18.
2. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность [Текст] / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – с.272.
3. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. «Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности». Учебное пособие для вузов. С.267.
4. Лернер И.Я., Дидактические основы методов обучения, 1981 год.
5. Мясищев В.Н. «Психология отношений»/ под ред. А.А. Бодалева, М.,1995 год.
6. Морозова С.Н. «Далекое – близкое» (Б.Л. Яворский о музыкальном воспитании детей). Музыкальное воспитание в школе, вып.16: сб. Статей. М.: Музыка, 1985.

Анастасия Егорова

Научный руководитель: Бобрышов С.В.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

Статья посвящена анализу существующих трактовок понятия «индивидуальная образовательная траектория», а также других близких к нему понятий. Выявление их общих признаков и отличительных особенностей позволило автору статьи выработать и предложить собственные рабочие определения понятию «индивидуальная образовательная траектория».

The article is devoted to the analysis of existing interpretations of the concept of «individual educational trajectory», as well as other concepts close to it. The identification of their common features and distinctive features allowed the author to develop and propose his own working definitions of the concept of «individual educational trajectory».

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория; индивидуальный образовательный маршрут; педагог-наставник, индивидуальная образовательная программа.

Index terms: individual educational trajectory; individual educational route; teacher-mentor, individual educational program.

На сегодняшний день, в условиях усиленной модификации современного российского общества, возникла необходимость в создании нового уровня образования, что повлекло за собой потребность в перестройке образовательного процесса, к поиску и разработке новых технологий обучения.

Основополагающим моментом воспитания признаётся поддержка индивидуальности, внимание акцентируется на важности и необходимости индивидуального подхода к ребенку.

Принцип индивидуализации выходит на лидирующие позиции методологических принципов, на которых строится российское образование XXI века. Развитие личности и поддержка индивидуальности обучающегося становится одной из основных задач современной школы, решение которой возможно при индивидуализации, создании системы многоуровневой подготовки учащихся, с учетом индивидуальных

особенностей обучающихся и позволяющей каждому максимально раскрыть и продемонстрировать свои способности и потенциал.

Одной из форм индивидуализации является индивидуальная образовательная траектория.

Данное понятие активно используется во многих исследованиях, однако ученые до сих пор не пришли к единому определению данного термина. С целью исключения произвольного употребления понятия возникает необходимость в предварительном уточнении вкладываемого в него смысла.

Термин «траектория», в педагогику был заимствован из физики и определялся как линия, которую описывает точка при своем движении. [4] В педагогическом контексте использование данного понятия приобрело специфический, конкретизированный смысл и образный характер, но в то же время не потерял сущностного деятельностного начала. Именно идея движения и его следа может являться «неким интеллектуальным замыслом» (Э. Кассирер) понятия образовательной траектории.

Одним из первых дал трактовку понятия «индивидуальная образовательная траектория» (ИОТ) А.В. Хуторский, определив ее как персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовательном процессе. [7, С.205] Продолжая работу над этой темой Тимошина Т.А. говорит, что ИОТ - индивидуальный путь в образовании к намеченной образовательной цели формирования компетенций, определяемый учащимся совместно с преподавателем, при организации которого учитываются: мотивация, способности, психические, психологические и физиологические особенности обучающегося, а также возможности субъекта образовательного процесса. [6, С.5]

Н.Ю. Шапошникова вводит понятие педагога-наставника. Индивидуальная образовательная траектория, по ее мнению, выстраивается и реализуется учащимся самостоятельно при осуществлении педагогической поддержки педагогом-наставником. ИОТ направлена на реализацию индивидуальных устремлений, творче-

ского и профессионального развития обучающихся. [8]

По словам А.С. Гаязова осуществление образовательной деятельности посредством индивидуальных образовательных траекторий, представляющих собой последовательность элементов учебной деятельности направленных на реализацию собственных образовательных целей каждого учащегося, в соответствии с их способностями, возможностями, мотивацией и интересами непосредственно связано с тесным взаимодействием всех участников образовательной деятельности: обучающегося, педагога и родителя. [1]

Учащийся определяет цели, ценности, критерии выбора стратегии учения, общения, поведения, прогнозирования его последствий и проводит оценку результатов соответствующей деятельности совместно с педагогом и родителями. Это способствует гармоничной социализации обучающихся в современном обществе, посредством формирования социальных компетенции (умения самоопределения, ответственного выбора и пр.). [3, С.120]

Организатором обучения выступает учащийся под координирующей и консультирующей деятельностью преподавателя: формулирование цели, выбор тем, намеченных конечных образовательных продуктов и форм их представления, составление учебного тематического плана, выбор средств и методов деятельности, построение системы мониторинга и оценки деятельности, установление сроков освоения программы.

Таким образом, ИОТ - это разработанная учащимся совместно с педагогом программа собственной образовательной деятельности, отражающая понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с потребностями общества, результаты свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения, вариантов презентации продуктов образовательной деятельности. [5]

Алгоритм взаимодействия определяет основные направления педагогического сопровождения. Одним, из которых, является аналитико-проектирующее направление.

Педагогом проводится анализ индивидуальных особенностей ученика и разрабатывается собственная версия его траектории, обсуждаются с ним возможности и перспективы ее построения, педагог мотивирует ученика на формулирование собственного мнения о пути индивидуального развития. В то же время при необходимости корректируются и представления педагога-наставника. Работая в организационном направлении, педагог создает условия для реализации траекторий в образовательном пространстве учреждения образования. Им изучаются возможности его субъектного компонента, процессуального, содержательного, материального, и выделяются те элементы, которые максимально соответствуют конкретной индивидуальной траектории. В частности, он моделирует или использует спонтанно возникающие педагогические ситуации.

В рамках консультирующего направления учащиеся и педагоги совмещают представления о целях, ценностях, содержании, формах поведения, общения и учения, как в самом учреждении, так и в образовательном пространстве социума и разрабатывают индивидуальную образовательную траекторию. Ученик приступает к ее реализации. Педагог наблюдает за процессом, консультирует и при необходимости корректирует его.

Координирующее направление предусматривает координацию педагогом деятельности предметников, педагогов дополнительного образования, родителей, представителей учреждений и предприятий социума, причастных к процессу разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий. В случае возникновения проблемной ситуации определяется доля педагогического участия в ее разрешении. На основании степени самостоятельности и готовности обучающегося к взаимодействию с педагогами выбирается необходимый вариант дальнейшего педагогического сопровождения [1].

Стоит выделить такие варианты педагогического сопровождения как опека, забота, защита; наставничество; помощь, поддержка и собственно сопровождение [2]. Каждый из них включает герменевтическую и временную составляющие. Непосредственное или опосредованное общение; опережающее, своевременное или завершающее взаимодействие и пр. [2].

Рассмотрев ключевые аспекты понятия индивидуальной образовательной траектории, предложим понимание ИОТ как персонального пути реализации личностного потенциала к лично намеченной образовательной цели формирования компетенций, выстраиваемый учащимся при осуществлении педагогической поддержки педагогом-наставником и непосредственном участии родителей, с учетом способностей, психических и психологических и физиологических особенностей обучающегося.

Список литературы:

1. Александрова Е.А. Педагогика с детским лицом // Новые ценности образования: Миссия классного воспитателя. 2007. Вып. 1 (31), 139–167с.
2. Александрова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия родителей и детей // Образование и семья: проблемы диагностики: Материалы междунар. науч. практич. конф. 19–20 апреля 2007 г. СПб., 2007, 120–127с.
3. Гринько М.А.. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических ВУЗов
4. Мякишев Г.Я., Буховцев Б.Б., Сотский Н.Н. Учебник Физика 10 класс – М., 2010, 39с.
5. Тезаурус для педагогов-экспериментаторов
6. Тимошина Т. А. Опыт организации индивидуальной образовательной траектории студентов // Вестник ЧГПУ 1'2012, 196 с.
7. Хуторской А.В.. Современная дидактика. Питер, 2001 с.205
8. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальные образовательные траектории в ВУЗах России и Великобритании: теоретические аспекты

Ксения Никитюк

Научный руководитель: Авдеева Л.Н.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С УЧЁТОМ ОТ ИХ ПОЛОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

FEATURES OF ADAPTATION OF CHILDREN TO THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION, TAKING INTO ACCOUNT THEIR GENDER

Статья посвящена особенностям адаптации детей к дошкольной образовательной организации. Раскрыта необходимость учёта половой принадлежности детей в процессе адаптации к дошкольной образовательной организации.

The article is devoted to the features of the adaptation of children to the preschool educational organization. The necessity of taking into account the gender of children in the process of adaptation to the pre-school educational organization is revealed.

Ключевые слова: адаптация, дети, семья, дошкольная образовательная организация.

Index terms: adaptation, children, family, pre-school educational organization.

Актуальность выбранной темы определяется тем, что проблема адаптации существует в любой исторический период. Самая первая встреча ребенка с дошкольной образовательной организацией – один из самых сложных и ответственных моментов в его жизни вне зависимости от пола и возраста ребёнка.

Социальная адаптация – это показатель состояния индивидуума, его способности приспосабливаться к социальной среде. Активное приспособление человека к условиям социальной среды, путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и т.д. [1].

Адаптация – это процесс приспособления личности к социально-психологическим условиям среды [1].

Адаптация чаще всего протекает нелегко с большим количеством негативных процессов в организме ребенка, происходящих в нервной и пищеварительной системе на всех уровнях, хотя к внешним проявлениям можно отнести только поведение. Если бы родители и педагоги знали, что происходит в душе и организме ребенка, впервые приходящего в детский сад, возможно, тогда они подходили бы к вопросу

его адаптации более серьезно. Каждый ребенок находится в сильном нервно-психическом напряжении, не прекращающемся ни на минуту. Он либо в полной мере ощущает стресс, либо находится на его грани.

Адаптация ребенка – это сложный и ответственный процесс для его родителей и самих педагогов. Родителям, как и их ребенку нужна помощь. Они должны быть уверенными в необходимости посещения ребенком детского сада, это способствует тому, что ребенок, видя уверенность со стороны семьи, адаптируется лучше. Ребенок не является слабым созданием, и он может справиться с адаптацией к новому месту, новым людям. Хуже, когда ребенок совсем не плачет и закрыт стрессом от окружающих. Плач – это помощь для всей нервной системы, он не дает ей перегружаться. Родители должны помнить, что нельзя бояться детского плача, а тем более бранить ребенка за это. В случаях сложной адаптации можно воспользоваться помощью психолога, который расскажет родителям, о тонкостях адаптации, и убедит, что в дошкольной образовательной организации работают внимательные и квалифицированные педагоги. Они станут надежной опорой ребенка, его друзьями и наставниками в процессе развития.

Зачастую, чтобы понизить стресс родителей, им нужно знать, что ребёнок успокаивается после их ухода очень быстро, и эту информацию должны давать воспитатели, наблюдающие за дошкольниками в период адаптации. Взрослые, чьи дети посещают эту же группу дошкольной образовательной организации, должны поддерживать друг друга, отмечая успехи, как детей, так и самих себя, создавать оптимистический настрой.

Несмотря на стрессовый характер социальной адаптации в дошкольной образовательной организации, она крайне важна в становлении личности каждого ребенка, в ее всестороннем развитии.

Социальная адаптация выполняет ряд функций, а именно:

- приспособление индивидуума к окружающей среде,
- развитие способности трудиться,

- анализировать текущие социальные ситуации,
- развитие способности к получению образования,
- развитие способности организовывать досуг и отдых,
- умение адаптировать свое поведение в соответствии назначенной социальной роли.

Социологи выделяют две особые формы адаптации – это девиантная и патологическая адаптация. Их отличие состоит в следующем: девиантная адаптация – это способность индивидуума приспособиваться к окружающей среде, нарушая принятые в ней нормы и ценности, а патологическая адаптация – это способность индивидуума приспособиваться к окружающей среде при помощи патологических форм поведения, которые были вызваны психическими расстройствами.

Проблема социальной адаптации исследуется довольно часто, этот вопрос нашел свое отражение в большом количестве работ С.А. Козловой, Т.А. Куликовой, Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухта [3; 2].

Существует гипотеза, что к посещению дошкольной образовательной организации мальчики адаптируются хуже девочек. Эта гипотеза нашла свое отражение в исследовании Мамедовой Л.Н. [6].

Ею было проведено анкетирование по методике К.Л. Печора, которое помогло выделить различные направления и особенности социальной дезадаптации: тревожность, беспокойство, агрессивное поведение, эмоциональная реактивность, проблемы со сном вниманием, гиперактивность, отчуждение и непослушание. В результате опроса родителей были получены данные, которые статистически обработали при помощи корреляционного анализа по критериям Пирсона. Аналитические данные показали корреляционные зависимости между показателями психофизиологической адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации в группе детей раннего возраста и психолого-педагогическими параметрами определения готовности ребенка к поступлению в дошкольную образовательную организацию.

Исследование получило следующие результаты: дети с легкой адаптацией – девочки 52%, мальчики 45%, со средней адаптацией – девочки 46%, мальчики 52%, с усложненной адаптацией – девочки 2%, мальчики 3%.

Анализ гендерных особенностей показал, что в детских садах девочки действительно адаптируются лучше мальчиков. Подтверждение этому можно найти и в научной литературе.

Так, по мнению Т.Н. Дороновой, причины различающейся адаптации представлены целым спектром. Она считает, что успешной адаптации ребенка мешает отсутствие распорядка дня ребенка в семье, наличие отрицательных привычек, несформированность культурно-гигиенических навыков, неумение занять себя делом. Однако главной причиной Т.Н. Доронова считает отсутствие опыта общения с детьми и взрослыми. Особенно страдают те дети, круг общения которых был сужен до минимума (родители – ребенок) [4, С. 48].

Если обратиться к работе Н.А. Охотниковой, то можно сделать вывод, что и мальчики и девочки сталкиваются с одинаковыми проблемами адаптации, их профиль не отличается. Однако существуют некоторые отличия в динамике развития той или иной области проблем с адаптацией у мальчиков и девочек в дошкольных образовательных организациях. Н.А. Охотникова выделяет беспокойство, проблемы внимания, агрессивность, непослушание и гиперреактивность. Так же данный автор утверждает, что у мальчиков происходит снижение уровня ряда проблем по мере взросления, а у девочек повышение [5, С. 30].

Это подтверждает представленное выше исследование. Воспитанники ДОО женского пола адаптируются на 7% лучше воспитанников мужского пола.

Таким образом, можно утверждать то, что мальчики 3-5 лет слабее девочек в плане адаптации, это может быть связано с тем, что в этот период они более привязаны к родителям, особенно к маме, и потому сложнее реагируют на разлучение с ней. Девочки легче идут на контакт с педагогом и сверстниками, быстрее погружаются в новую атмосферу. Несмотря на это, у маль-

чиков происходит снижение уровня ряда проблем по мере взросления, а у девочек повышение.

Необходимо помнить о кризисе трех лет, который имеет свойство наслаиваться на процесс адаптации дошкольника. Так как, это время первого ощущения себя как отдельной личности, которая хочет, чтобы на это обращали внимание. Взрослые же это не всегда замечают или не хотят брать во внимание. Ведь, так гораздо проще в повседневной жизни. Поэтому ребенок дошкольного возраста бурно демонстрирует свою самостоятельность, отстаивает свою личность. Это приводит к тому, что психика становится восприимчивее к воздействиям со стороны окружающей среды, включая первое знакомство с дошкольной образовательной организацией.

Анализ прочитанной литературы показала, что:

1. В зависимости от гендерной принадлежности дети по-разному реагируют на адаптационные проблемы.

2. Для мальчиков и девочек характерны одинаковые проблемы адаптации.

3. Уровень дезадаптации ребенка повышается в процессе его взросления.

Зачастую, родители совершают ошибки в воспитании, которые ведут к нарастанию стресса у детей. Родители должны обратить внимание на следующее запреты адаптационного периода:

- нельзя злиться, ругать или бранить ребенка за плач по приходу в группу, или при напоминании о детском саде. Дошкольник имеет право так реагировать. Помимо этого, брать с ребенка обещание о том, что он не будет плакать, является неэффективным. Лучше сказать, ребёнку, что он очень дорог для вас и, что не забудете вернуться за ним вечером;

- избегайте разговоров о слезах ребенка при нем. Дети могут чувствовать беспокойство родителей, а это усиливает тревогу и влияет на самооценку;

- пугать детским садом нельзя, так он будет вызывать лишь страх и панику;

- нельзя говорить о дошкольной образовательной организации, воспитуемых и воспитателях при ребенке отрицательно;

– нельзя успокаивать ребенка манипулируя тем, что заберете быстрее, тогда ребёнок будет ожидать, а в результате потеряет доверие.

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы отметить, что родителям и педагогам следует помнить, что адаптация носит стрессовый характер, а процесс привыкания к условиям дошкольной образовательной организации зависит от половой принадлежности ребенка. У мальчиков и девочек есть ряд особенностей, зная которые, этот процесс можно преодолеть быстрее и успешнее.

Список литературы:

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике// ГОУ ВПО УГТУ-УПИ – 2006 С. — 135.
2. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Кн. Для воспитателя дет. сада / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.: ил. 41.
3. Петровский А.В. Всегда ли правы родители? Психология воспитания. М.: ЗАО НПП «Ермак», 2003. 399 с
4. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Кн. Для воспитателя дет. сада / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.: ил. 41. Петровский А.В. Всегда ли правы родители? Психология воспитания. М.: ЗАО НПП «Ермак», 2003. 399 с
5. Т.Н.Доронова Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений».– М., 2002. – 120 с.
6. Охотникова, Н. А. Социальная адаптация детей дошкольного возраста: возрастной и гендерный аспекты / Н. А. Охотникова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 32. – с. 346 – 351.
7. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/04/09/psikhologopedagogicheskie-parametry-opredeleniyagotovnosti>

Виктория Петрищева

КОНСТРУКТИВНЫЕ СПОСОБЫ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

CONSTRUCTIVE METHODS OF TEACHING A STRESS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

В статье раскрываются теоретические основы наиболее конструктивных способов совладания со стрессом детей старшего дошкольного возраста. Анализируются системы защиты от стрессовых ситуаций.

The article reveals the theoretical foundations of the most constructive ways of coping with the stress of children of senior preschool age. The systems of protection from stressful situations are analyzed.

Ключевые слова: стресс, старший дошкольный возраст, психологическая защита, копинг-поведение, или копинг-стратегии.

Keywords: stress, older preschool age, psychological protection, coping behavior, or coping strategies.

Старший дошкольный возраст является предшествующим моментом поступления ребёнка в школу. В этот период происходит стремительное физическое и психофизиологическое развитие ребёнка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Отметим, что в этот момент дошкольники отличаются такими особенностями, характерными данному возрасту, как повышенная восприимчивость, активность внимания, доверчивое подчинение авторитету, несмотря на то, что старший дошкольник стремится активно впитывать и накапливать знания, все же явным остается наивное игровое отношение ко многим видам деятельности [1].

Перед ребенком старшего дошкольного возраста возникают новые изменения, к которым он должен быть готов, такие как смена социального статуса, новые обязанности, новое положение в обществе. Важно отметить, что начало обучения в школе является стрессовой ситуацией для ребенка, так как существенно меняется образ жизни самого ребенка, также детям в данной возрастной категории свойственно воспринимать с наибольшей тревожностью возника-

ющие сложности, что в значительной мере затрагивает их психику [1].

Здесь уместно обратить внимание на одну из главных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, на решение которой он ориентирован, а именно, охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, а также их эмоционального благополучия [5].

Опираясь на данные современной педагогики и психологии по вопросам вхождения старших дошкольников в школьную среду, а также на результаты, полученные в ходе анализа существующего опыта, мы можем говорить, о том, что в последнее время среди детей, поступающих в школу, все чаще встречаются те, которые трудно адаптируются к возникшим перед ними школьным законам, с трудом преодолевают сложившуюся стрессовую ситуацию. Когда напротив, ребенок адаптированный к школьным условиям - это ребенок, который имеет способность к полноценному усвоению знаний, интеллектуальному и эмоциональному развитию.

Поэтому, важным в развитии личности стало считаться умение преодолеть стрессовую ситуацию, используя при этом наиболее конструктивные способы совладания со стрессом. Однако новые задачи выдвигают и новые подходы к их решению, рассмотрим их более подробно.

Возникновение стресса у детей старшего дошкольного возраста во многом объясняется высокими запросами со стороны общества и окружающей его среды, важным остается способность воспринимать и адекватно реагировать на возникающие стрессовые ситуации, которые часто возникают в проявление несоответствия ожиданий последнего и возможностей их реализации. Однако конечный результат этой реализации во многом зависит от окружающей действительности, а так же деятельности лиц, которые способны повлиять на уровень стресса.

Анализируя системы защиты от стрессовых ситуаций, переживаний можно выделить следующие: система психологической защиты, проявляющаяся на бессознательном уровне; совладающее (копинг)

поведение, или копинг-стратегии. Рассмотрим их более подробно.

В настоящее время проблема психологической защиты является весьма обсуждаемой, впервые, этот вопрос был изучен и проанализирован З. Фрейдом, первоначально определение психологической защиты было определено, как процесс вытеснения из сознательного в бессознательное. Современные авторы понимают под психологической защитой - специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [3].

Проблема «копинга» (совладания) личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX в. Автором термина был А. Маслоу. Понятие «coping» («происходит от английского «соре» (преодолевать)). В российской психологии его переводят как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление. [3]

Весьма полезными для нас оказались исследования Р. Лазаруса, который в 1950-х годах проводил экспериментальные исследования по изучению эмоций и стресса. Понятие копингов впервые было введено Р. Лазарусом и С. Фолкман в рамках транзактной модели стресса. Согласно этой модели, стресс и переживаемые эмоции являются результатом взаимодействия средовых процессов и человека. Относительный смысл эмоции (угроза, потеря, брошенный вызов, выгода) зависит как от контекста, так и от оценки ситуации человеком и взаимодействия этих двух факторов, так называемого «потока действий и реакций». Под копингом понимаются «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [3].

Копинг-поведение - это форма поведения, отражающая готовность человека решать свои жизненные проблемы. Копинг-поведение реализуется на базе копинг-ресурсов при помощи копинг-стратегий. По мнению Р. Лазаруса, копинг-стратегии - по-

стоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы Копинг-ресурсы - набор характеристик личности и социальной среды, позволяющих осуществить оптимальную адаптацию к любым стрессовым ситуациям [2].

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема рассматривалась достаточно широко. В то же время ряд конкретных вопросов остается мало разработанным.

Отметим, что нередко детское защитное поведение и используемые защитные реакции, и осознанно применяемые стратегии совладания трактуется родителями, воспитателями как упрямство, капризы, агрессия, лживость или невоспитанность ребенка. Ребенок старшего дошкольного возраста, готовится к поступлению в школу, смене своего социального статуса, происходит увеличение социальных контактов, что если раньше это были наименее стрессовые ситуации то теперь старший дошкольник должен быть готов к наиболее трудным жизненным ситуациям.

Таким образом, рассмотрев данный вопрос, можно сделать выводы, что выстраивая свое защитное поведение, дети опираются на те свойства личности, которые для них наиболее характерны. При этом одни личностные качества базируются на врожденных свойствах темперамента, другие скорее обусловлены социально и сформированы в результате воспитания и обучения ребенка, все это способствует успешному принятию старшим дошкольником себя, как личности.

Список литературы:

1. Баранова, Э.А. Введение в детскую психологию/ Э.А. Баранова – СПб.: Речь, 2010. – 176 с.

2. Набиуллина Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Учебное пособие / Р. Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова - Казань: Казанская

Государственная Медицинская Академия, 2013.

3. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. - СПб.: Речь, 2009. – 179 с.

4. Титова Н. И. Организация сообщества детей дошкольного возраста как условие развития их коммуникативной компетентности. / Н. И. Титова // Детский сад: теория и практика. -2013. - № 3. - с. 66 - 75.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - М., 2014.

Диана Скалецкая

Научный руководитель: Яшуткин В.А.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

PERSONAL DEVELOPMENT AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

В статье рассматриваются проблемы, связанные с развитием, формированием и социализацией личности. При этом данные проблемы анализируются в педагогическом контексте. В связи с этим, в содержании статьи рассмотрены движущие силы, закономерности, внутренние и внешние факторы развития личности человека.

The article deals with the problems associated with the development, formation and socialization of personality. These problems are analyzed in the pedagogical context. In this regard, the content of the article considers the driving forces, laws, internal and external factors of human personality development.

Ключевые слова: личность, индивид, индивидуальность, развитие, формирование, социализация.

Key words: personality, individual, individuality, development, formation, socialization.

Одной из базовых педагогических и образовательных проблем является проблема социализации, развития и формирования человеческой личности. Данная проблема многоплановая, так как разрабатывается исследователями в рамках философского, социологического, психологического, педагогического и др. знания.

Педагогический аспект проблемы становления личности состоит в необходимости поиска, систематизации и практической реализации в образовательном процессе необходимых условий, обуславливающих эффективное поступательное развитие человека и его личности.

В целом понятие личности исследователи понимают в качестве индивида, который является результатом общественного развития, субъектом и автором собственной деятельности и поведения, своих социальных и межличностных отношений, процесса познания социокультурного мира и самого себя [1].

В свою очередь в педагогике процесс развития исследователи трактуют в виде поступательных изменений количественного и качественного характера физических и духовных человеческих потенциалов. Таким образом, развитие можно понимать в качестве процесса количественных и качественных трансформаций в человеческом организме, психической, интеллектуальной и духовной личностных сферах, обусловленного воздействием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых детерминант [3].

В свою очередь социализация личности трактуется в качестве взаимодействия человека с социумом, результатом которого является интеграция личности в общество. Целенаправленно управляемая социализация реализуется в процессе воспитания [4].

Движущие силы развития личности человека представлены внутренними, внешними, общими и индивидуальными противоречиями [2].

Обращаясь к проблеме развития человека, исследователи выделили важные зависимости, которые выражают закономерные связи между развитием личности и его результатами, а также детерминантами, влияющими на них. Базовые закономерности определяют, что развитие человеческой личности:

- детерминировано внутренними и внешними причинами;
- обусловлено субъективной человеческой активностью, направленной на личностное саморазвитие, развитие челове-

ской деятельности и соответствующих общественных и межличностных отношений;

- детерминировано спецификой той или иной ведущей деятельности.

Формирование личности происходит под влиянием внешних и внутренних, биологических и социальных факторов. Под фактором (от лат. *делаящий, производящий*) понимают движущую силу, причину какого-либо процесса или явления.

Внутренние факторы представляют собой собственную активность личности, порождаемую теми или иными противоречиями, человеческими потребностями, соответствующими интересами, реализуемую в деятельности и общении.

Внешние факторы представлены макро, мезо и микросредой, природной и социальной, воспитанием в широком и узком смысле слова, социальном и педагогическом значении.

Среда и воспитание трактуются в качестве социальных факторов, а наследственность в виде биологического фактора.

Наследственность представляет собой свойство организмов транслировать в последующие поколения похожие образцы индивидуального развития посредством самовоспроизведения генов (греч. *génos* – род, происхождение), а также свойственную живым организмам единую систему фиксации наследственной информации как определенную последовательность нуклеотидов.

Вместе с наследственностью, базовым фактором развития человеческой личности является среда. Среда понимается в качестве реальной действительности, влияющей на развитие личности человека. На такое развитие оказывает существенное влияние географическая, национальная, образовательная, семейная, социокультурная среды. Социокультурная среда характеризуется особенностями общественного строя, спецификой производственных отношений, материальными условиями жизни, неформальными социальными отношениями личности и пр. [4].

В свою очередь воспитание, являющееся особым механизмом регулирования процессов социализации, обуславливает защиту от возможных деструктивных последствий стихийной социализации. Соци-

ум в целом чаще всего влияет на развитие личности нецеленаправленно, педагог же планомерно осуществляет руководство развитием и формированием личности воспитанника в рамках специально организованного образовательного процесса.

На формирование человеческой личности существенное влияние оказывает самовоспитание. Самовоспитание изначально детерминируется осознанием и принятием воспитанником объективной социально значимой цели своего развития в качестве субъективных, желаемых мотивов собственных действий. Субъективное планирование целей своего поведения обуславливает сознательную работу воли, мысленное построение ближних и дальних перспектив собственной деятельности. Именно конечное достижение поставленных целей является конструктивным результатом развития человеческой личности.

Одним из базовых факторов, определяющим успешность развития личности человека, является общение. Общение понимается исследователями в качестве ведущей универсальной формой человеческой активности, которая характеризуется организацией и осуществлением многочисленных социально-психологических контактов между людьми, в ходе которых они обмениваются друг с другом значимой социокультурной информацией.

В настоящее время спорным является следующий вопрос: что оказывает наиболее существенное влияние на развитие личности человека, – среда или наследственность? К.А. Гельвеций в свое время полагал, что любой человек по факту своего рождения по отношению к другим людям имеет одинаковый потенциал для последующего собственного интеллектуального и морального развития, а специфику психических характеристик людей правомерно объяснить только влиянием природной и социальной среды и особенностями воспитания. Объективная реальность, по мнению философа, является фатальной для любого человека, так как перспективно определяет его судьбу в качестве пассивного объекта влияния многочисленных жизненных обстоятельств.

Необходимо понимать, что развитие личности человека при однотипных объективных условиях в целом обусловлено субъективными личностными человеческими усилиями, соответствующей внутренней энергией и работоспособностью человека, проявляющихся в разнообразных сферах деятельности.

На развитие человеческой личности значительное влияние оказывает совместная групповая деятельность. Такое влияние является двуединым: с одной стороны, группа адаптирует человека к своим внутригрупповым нормам поведения и совместной деятельности, нивелируя его в личностном плане, с другой, развитие и проявление человеческой индивидуальности может осуществляться только в группе [3].

Таким образом можно констатировать, что развитие человеческой личности обуславливается биологическими и социальными детерминантами, внешними и внутренними факторами, комплексно влияющими на человека. При этом при определенных условиях на личностное развитие могут оказывать большее или меньшее воздействие те или иные конкретные факторы и детерминанты.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980. – 299 с.
2. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – 370 с.
3. Григорович Л. А., Марцинковская Т.Д. Психология и педагогика: Учебное пособие. – М., 2004. – 321 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учебное пособие / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2003. – 200 с.

Ирина Фоменко

Научный руководитель: Шумакова А. В.

АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НЕПРИЯТИЯ ЖЕСТОКОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

ANALYSIS OF DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE IN THE FORMATION OF REJECTION OF CRUELTY IN CHILDREN'S HOMES

Рассмотрен опыт, накопленный педагогами различных исторических эпох, их влияние на современное видение проблемы формирования неприятия жестокости у детей, воспитывающихся в детских домах.

The experience gained by teachers of different historical eras, their influence on the modern vision of the problem of the formation of rejection of cruelty in children brought up in orphanages is considered.

Ключевые слова: жестокость, воспитанники детского дома, формирование неприятия.

Key words: cruelty, orphanage children, formation of rejection.

Проблема жестокость в подростковой среде является актуальной не зависимо от времени и эпохи, так как в каждом промежутки времени свои формы и виды проявления жестокости у детей.

Возникает необходимость формирование через воспитание личности устойчивое неприятие жестокости, с использованием педагогических методов и методик. Воспитанники детских домов, в особенности, нуждаются в данном виде деятельности потому, что дети, воспитывающиеся в данных учреждениях, имеют большой негативный опыт, психологические, а также, в некоторых случаях, и физические травмы, в основном у них преобладает педагогическая запущенность.

Рассматривая Российский опыт педагогической работы с детьми-сиротами стоит, отметить, прежде всего, тот факт, что:

- в до христианское время в нашей стране судьбой данных детей занимались либо родственники, либо в скудельницах бездомные старики и старухи кормили и воспитывали брошенных детей. Община собирала средства на их содержание, а, сле-

довательно, вся педагогическая работа сводилась к тому, что старшее поколение передавало только свой опыт и те знания и умения, которыми обладали;

- с одиннадцатого века указом князя Ярослава Мудрого создается училище для детей сирот на 300 человек, занимающиеся их образованием и воспитанием;

- указом Ивана Грозного открываются приюты в монастырях и церквях. В основу ложиться религиозное учение, отрицающее жестокость, хотя и приемлющее наказание как физическое, так и моральное;

- при Петре I создаются государственные учреждения для детей-сирот. Они направлены были на обучение и воспитание рабочей силы, а также спасение незаконно рождённых детей от убиения. Вплоть до начала девятнадцатого века приоритетным оставалась богобоязненность, патриотизм, любовь к царю и отечеству, хотя и стоит отметить тот, что начиная с Петра I западная культура имела большое влияние:

- в XIX-XX веках начинается поиск национального идеала образования и модели русской национальной школы; демократизация образования; становление системы педагогического образования; активное обновление педагогики, что в свою очередь имеет отражение в работе с детьми сиротами. В. Ф. Одоевским (1803 – 1869гг.) создано «Положение о детских приютах» и «Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами», в которых раскрыта идея внушения детям доброй нравственности, приучение их к порядку и опрятности. В.Я. Стоюнина (1826 – 1888 г.) в своих трудах раскрыл вопросы, связанные с организацией, принципами, содержанием деятельности воспитательных домов;

- с 20-х годов в Советской России меняется идеология, в основу которой ложиться социалистический гуманизм. Не маловажным является тот факт, что учреждения для детей сирот полностью подчиняются и финансируются за счёт государства. В дореволюционной России эти функции принадлежали попечительским советам, патриархату, меценатам, что не могло не сказываться на идеологии, принципах работы. Получила развитие несемейное воспитание. Считалось, что государство «сможет

воспитать гражданина социалистического общества, чем его зараженные пережитками прошлого родители» [1]. Советская идеология, социалистический гуманизм и оптимизм, имела свои положительные стороны относительно формирования неприятия жестокости у воспитанников детского дома;

- начиная с 1991г. образовательная система России претерпевала изменения. Происходил процесс перехода от одной системы образования к другой, что не могло не отразиться на работе детских домов. В девяностые годы прошлого века вопросам формирования неприятия жестокости у воспитанников детских домов не уделялась особого внимания, причина состояла в том, что отрицалась старая идеология, а новая к тому времени не имела определённой формы;

- в современной России проблеме жестокого поведения у подростков уделяется особое внимание, связанное с участвующими случаями её проявления именно среди воспитанников детских домов. В основу ложится воспитание социализированной, интеллектуально развитой, здоровой личности, патриота своей страны. Педагоги используют технологии: информационно – коммуникационные, развитие критического мышления, проектную, развивающего обучения, здоровьесбережение, игровые, кейс, педагогика сотрудничества, уровневой дифференциации. С помощью которых выстраивается деятельность педагогического коллектива в которую включаются элементы направленные на формирование неприятия жестокости воспитанников детского дома, с использованием современных технологий.

Среди западных педагогов занимающихся вопросами детей-сирот и беспризорных детей стоит отметить И.Г. Песталоцци (1746 - 1827), проводивший исследования проблем их воспитания. Он открыл первый приют для данной категории детей в Ньюхове, где особое внимание уделялось эмоциональному, нравственному и трудовому воспитанию, а также тесная взаимосвязь между воспитателем и ребёнком. Основой организации педагогической работы И.Г. Песталоцци – соединение обучения и воспитания. Условия коллективной семьи

стали целью, к которой он приближал жизнь детей-сирот в приюте.

Й.В. Басседоу (1724 – 1790гг.) продолжил в Германии дело И.Г. Песталоцци. Основа педагогической теории Й.В. Басседоу – воспитание в общем доме максимально приблизить к домашнему, создавая добрые взаимоотношения в коллективе, скромность, физическую стойкость и человеколюбие.

Необходимо отметить и вклад польского педагога-гуманиста Януш Корчак (Генрик Гольдшмит) (1878 - 1942), который, руководя Домом сирот, разработал и описал воспитательную систему «Как любить ребёнка», являющуюся актуальной и наше время.

В настоящее время в США и Европе, как в России, проживание детей в детских домах считается катастрофой. Для полноценного развития детей, каждому ребёнку необходимо семейное воспитание. В странах Запада усыновление развито слабо, основная форма устройства детей под опеку. Данная форма имеет свои недостатки, так как многие семьи, имея финансовую заинтересованность, берут ребёнка на время, а службы надзора, ювенальной юстиции не всегда в состоянии адекватно оценить условия воспитания [3].

Подводя итог, стоит отметить, что есть проблема жестокости в поведении у воспитанников детских домов, которую необходимо решать, а значит возникает потребность в создании педагогических условий формирования неприятия жестокости у детей.

Список литературы

1. Зезина М.Р., (с) Система социальной защиты детей-сирот в СССР https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191498212&archive=&start_from=&ucat=&
2. Константинов, Н.А. История педагогики [Текст] / Н.А. Константинов Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982 г. – 447с.
3. Опыт социальной работы с детьми-сиротами за рубежом https://studwood.ru/608903/sotsiologiya/opyt_sotsialnoy_raboty_detmi_sirotami_rubezhom

Алена Семененко

Научный руководитель: Литвина Г.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ЛФК

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN PHYSICAL THERAPY CLASSES

В статье приведены условия организации занятий ЛФК с детьми. Автором подобраны некоторые игры, которые можно использовать на занятиях.

The article describes the modalities of the therapeutic physical training with children. The author selected some games that can be used in the classroom.

Ключевые слова: психологическая адаптация, адаптация детей на занятиях, занятия ЛФК, подвижные игры.

Key words: psychological adaptation, adaptation of children in the classroom, physical therapy classes, outdoor games.

Для детей с нарушением здоровья очень важно организовать приемлемые психолого-педагогические условия на коррекционно-развивающих занятиях.

Занятия по лечебной физической культуре не исключение. Ребёнку нужно чувствовать безопасность и психологическое спокойствие на занятиях физической культуры. Рассмотрим для начала, что же такое ЛФК.

Лечебная физическая культура – это лечебно-профилактический метод, который помогает восстановиться организму после перенесенных заболеваний, а также предупредить развитие каких-либо заболеваний [3]. Для детей ЛФК является основным путем двигательной активности.

У ребёнка лечебная физическая культура образует: способность справляться с препятствиями; потребность чувствовать себя здоровым, вести активный и здоровый распорядок; умения выполнять физические задания, необходимые для дальнейшего полноценного функционирования в обществе; стремление совершенствовать свои личностные качества; стремление повысить компенсаторные навыки: т.е. возможность использовать функции разного рода органов и систем организма вместо отсутствующих или нарушенных.

Адаптация — это процесс, при котором организм приспосабливается к условиям внешней среды, а в дальнейшем формирует новые способы поведения по преодолению имеющихся трудностей для дальнейшей и успешной деятельности без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [6].

Часто ребёнку сложно адаптироваться на занятиях ЛФК. И, как правило, сложности адаптации проявляются на психологическом уровне. Дети чувствуют тревогу, напряжение. Все эти эмоциональные переживания выражаются и в физическом проявлении. Дети сковывают движения, не выполняют упражнения должным образом.

Специалист, работая с ребёнком должен всегда учитывать возраст ребёнка и его психологические особенности. И не стоит требовать от ребёнка на первоначальных этапах выполнять такие упражнения, которые будут ему не под силу. Нужно дать время ребёнку привыкнуть к педагогу, к атмосфере и даже к помещению.

Легче всего детям будет адаптироваться через игровую деятельность. Во время игры дети забывают о какой-то непохожести. Начинают чувствовать себя комфортно.

В современном мире существует огромное количество двигательных игр и упражнений. Часто на занятиях дети могут проявлять своё недовольство или протест самыми различными способами [2]. Но стоит вовлечь ребёнка в игровую деятельность, как протест переходит на второй план и в поведении ребёнка уже проявляется игровой азарт.

Существует несколько видов подвижных игр для детей.

1. Игры малой подвижности. Это такие игры, которые выполняются на месте (сидя, лежа, иногда стоя). К таким играм можно отнести всеми любимую игру «Съедобное-несъедобное». Детям дошкольного возраста полезна эта игра не только из-за двигательной активности, но и расширением словарного запаса.

2. Игры средней подвижности. Это игры, когда проявляется двигательная активность в большей мере, чем в играх малой подвижности. Двигательная деятельность в

таких играх включает в себя движениями туловищем, лазанием или ходьбой.

3. Игры большой подвижности. Эти игры сопровождаются физической нагрузкой средней и выше средней интенсивности. К ним относят «догонялки», «Казачи-разбойники» и др.

На занятиях ЛФК следует использовать принцип индивидуального подхода к каждому ребенку [5]. Ведь у каждого ребенка индивидуальные психологические особенности и не каждый ребенок сможет чувствовать себя комфортно на занятиях по физической культуре. Поэтому педагогу следует подбирать задания и игры индивидуально под каждого ребенка.

Список литературы:

1. Васильева, Е.И. Физическое и психомоторное развитие детей / Е.И. Васильева. – Иркутск: ИГМУ, 2012. – 44 с.

2. Гросс, Н.А. Развитие двигательных навыков у детей с ограниченными возможностями / Н.А. Гросс, Ю.А. Гросс, Т.Л. Шарова // Сборник научных трудов и проектных материалов. – М., 1997. С. 132-134.

3. Евсеев, С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры. – 2-е изд., испр. и доп./ С.П. Евсеев. – М.: Советский спорт, 2005. – 296 с.

4. Зеленин, Л.А. Влияние адаптивной физической культуры и спорта на социализацию личности детей с ограниченными жизненными возможностями/ Л.А. Зеленин, В.Д. Паначев // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №1. – С.17-19.

5. Литош, Н.Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии: Учебное пособие / Н.Л. Литош. – М.: Спорт Академ Пресс, 2002. – С. 100-101.

6. Удалова Е. П., Кокурина Е. Н., Лихоманов Е. А. Занятия по физической культуре как средство социальной адаптации // Молодой ученый. — 2017. — №15.

Елизавета Слипченко

Научный руководитель: Литвина Г.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

THE USE OF PHYSICAL CULTURE IN THE IMPROVEMENT OF HUMAN FUNCTIONALITY

Аннотация: Данная работа посвящена изучению особенностей функциональных возможностей человека. Особое внимание уделяется тому, как на эти ресурсы могут влиять различные средства физической культуры.

Abstract: This work is devoted to the study of the features of human functional capabilities. Special attention is paid to how these resources can be influenced by various means of physical culture.

Ключевые слова: функциональные возможности человека, организм, физические упражнения, естественные факторы природной среды, гигиенические факторы.

Index terms: functionality of the person, the body, exercise, natural factors of the natural environment, hygiene factors.

Современная жизнь во многих своих проявлениях имеет огромное количество негативных факторов влияющих на человека. Так как человек – это биосоциальное существо, то есть имеющее психику и тело, то и отрицательно влияющие факторы могут оставить те или иные последствия, как на теле человека, так и в его психике. Из-за комплексности воздействия на человека, невозможно определить на какую часть человека будет влиять тот или иной фактор. Но благодаря знанию о системности и взаимосвязи всех структур человеческого организма возможно сделать заключение о том, что в независимости от того, что будет поражено в первую очередь, тело или психика, вторая система также понесет ущерб. Примером может послужить история развития любого человека, имеющего ограниченные возможности жизнедеятельности.

Но в то же время существует обратная сторона взаимосвязи психического и физического в человеке. Процесс компенсации позволяет за счет работы с одним благотворно влиять на второе. Примером в данном случае может послужить история о спортсмене, который благодаря мотивации,

своему характеру и психики в целом смог достичь тех же результатов, что люди, имеющие более представительные физические данные.

Как нами было выше сказано, человеческий организм представляет собой систему из взаимосвязанных структур, которая имеет неограниченные возможности, благодаря которому человек может приспособиться к различным условиям окружающей среды. В истории человечества существует множество историй о том, как человек вопреки социальным и климатическим условиям смог не только выжить, но и достичь успехов в своей жизни. Это является доказательством того, что человек адаптируется к различным физическим нагрузкам, к изменившимся газовым условиям окружающей среды, к изменившимся условиям температуры воздуха и воды, различным уровням влажности и т.д.

Это возможно благодаря адаптационным резервам человека, которые заключаются в возможности, как в целом организма человека, так и его систем органов, клеток к противостоянию воздействию от различных нагрузок. То есть это та энергия, благодаря которой человеческий организм не несет изменения под действием физических нагрузок, а может обеспечить тот уровень деятельности организма и его структурных единиц, который будет положен в основу эффективной деятельности человека.

Принято возможности человека разделять на морфологические и функциональные. К морфологическим можно отнести те особенности строения различных структур организма, которые обеспечивают здоровье человека в целом, а также отвечают за его физические способности (сила, скорость и т.д.) При этом необходимо уделить внимание тому, что морфологические возможности человеческого организма напрямую влияют на его функциональные возможности.

Функциональные возможности человека – это резервы человеческого организма, заключающиеся в изменении функциональной активности структурных элементов организма, которые используются с целью адаптации к физическим или психическим нагрузкам. Также благодаря функциональ-

ным резервам человека возможна адаптация к различным негативным и нейтральным факторам внешней среды [1, с.27].

Данные возможности человеческого организма могут проявляться в улучшении физических и психических качеств человека. Что может иметь свое отражение со стороны физического тела в увеличении силы, выносливости человека, а со стороны психики в мотивированности, целеустремленности и т.д.

Как и в случае морфологических резервов человеческого организма, существуют те факторы, которые имеют свое негативное отражение на обеих сторонах человека. В данном случае кроме проработки различных психологических проблем, для совершенствования функциональных возможностей человека необходимо использование различных средств физической культуры [2, с.46].

Именно благодаря физическим нагрузкам у человека могут наблюдаться положительные изменения его функциональных возможностей. Но это возможно только в случае соблюдения основных принципов использования различных средств физической культуры, к ним относятся следующие:

- установление конкретной цели использования физических нагрузок;
- первичное исследование особенностей организма, уровня физической подготовки, а также подходящий комплекс мер и средств оказываемой на организм физической нагрузки, которая будет положительно влиять на его развитие и совершенствование;
- учет принципа системности, который указывает на то, что только при систематичности занятий возможно изменение в положительную сторону функциональных возможностей человека.
- учет интенсивности упражнений также не менее важен. Об этом свидетельствуют данные о том, что только при нагрузках, вызывающих ЧСС в пределах 130-180 ударов в минуту, будет наблюдаться положительный эффект на функциональных возможностях человеческого организма.

- постепенное усложнение упражнений и нагрузок на человека. Так как важно учитывать адаптационные возможности организма и начинать занятия спортом не с самых сложных и энергозатратных упражнений, а с более простых, которые в свою очередь будут готовить организм к дальнейшим физическим нагрузкам [3, 24].

Именно благодаря учету и выполнению выше перечисленных принципов использования средств физической культуры возможно достичь повышения специфической устойчивости организма, а именно улучшить его адаптационные возможности к физическим нагрузкам и изменениям окружающей среды.

В случае людей, чьей целью является совершенствование своих функциональных возможностей, возможно использование следующих средств физической культуры:

- физические упражнения
- естественные факторы природной среды
- гигиенические факторы

Физическими упражнениями называют такие двигательные действия человека, цель которых заключается в приобретении и совершенствовании определенных физических качеств, умений и навыков. Ключевым признаком двигательных действий является соответствие сущности физической культуры ее закономерностям. То есть другими словами, действие будет двигательным только в том случае, когда его цель и осуществление будет напрямую связано с принципами физической культурой. Кроме этого двигательные движения должны быть эффективными в своем использовании, то есть в результате их осуществления должны наблюдаться изменения в организме.

Физические упражнения отличаются по форме и содержанию. Под содержанием физического упражнения понимается следующее: составляющие, которые входят в само упражнение, а помимо этого те основные процессы, которые осуществляются в организме человека в процессе осуществления им данного физического упражнения [2, с.50].

Под естественными факторами природной среды понимаются свойства воздушной и водной среды, а также солнечная

радиация, то есть все то, что имеет свое влияние на человеческий организм в процессе жизнедеятельности. Они в свою очередь могут положительно влиять на укрепление здоровья человека. Примером может послужить различные способы закаливания.

При этом в процессе физических упражнений факторы природной среды могут использоваться в двух направлениях: как сопутствующие условия занятий физическими упражнениями, использование и учет которых усиливает эффективность выполнения физических упражнений; как самостоятельные средства закаливания и оздоровления.

Как отмечают ученые на основе исследований было доказано, что сочетая физические упражнения с естественными факторы среды результативность использования физических упражнений гораздо выше.

К гигиеническим факторам относится обеспечение реализации нормативных требований по гигиене труда, отдыха, питания, физкультурных занятий, бытовой обстановки. Именно при соблюдении гигиенических правил использование физических нагрузок, а также использование различных средств закаливания.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что при совершенствовании функциональных возможностей человека одним из наиболее эффективных способов является использование средств физической культуры.

Список литературы:

1. Вишневский В.А., Апокин В.В., Варин А.А. Системный практико-ориентированный мониторинг физического развития и физической подготовленности учащихся Югры // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 3. – С. 23-30.
2. Граевская Н. Д. Значение и оценка реакции организма на физическую нагрузку как важнейший показатель его функционального состояния // Значение и оценка простых методов врачебного исследования спортсменов в свете данных современной науки / под ред. Воробьева А. Н. – Малаховка, 1980. – С. 44-54.
3. Назаренко Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений. - М.: Владос, 2003. - С. 8, 15, 24, 51-52, 53-54.

Ксения Хаснутдинова

Научный руководитель: Литвина Г.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ИНДИВИДА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE INDIVIDUAL IN THE CLASSROOM PHYSICAL EDUCATION

В данной статье рассматривается как спорт и физическая культура влияют не только на самого человека, но и на его личность в целом. А именно: характер, уровень притязаний, самоконтроль, снижение тревожности и др.

This article considers how sport and physical culture affect not only the person himself, but also his personality as a whole. Namely: the nature of the level of claims, self-control, reduction of anxiety and more.

Ключевые слова: спорт, физическая культура, личность, характер, уровень притязаний.

Key words: sport, physical culture, personality, character, level of claims.

Психология спорта – одна из прикладных отраслей психологии.

Объектом данной отрасли выступают спортсмены. Предмет данной отрасли - психологические закономерности спортивной деятельности, особенности психических процессов, психических свойств и психических состояний спортсменов и тренеров, проблемы личности и коллектива [2, с. 34].

Основатель современного олимпийского движения Пьер де Кубертен в начале XX в. использовал в своих научных работах такой термин как «психология спорта». В 1913 г. данный термин был введен русским психологом В.Ф. Чижем. Но именно в научный обиход он вошел в 1910 г. [4, с. 6-48].

В том же 1913 г. в городе Лозанне был организован конгресс по психологии спорта. С того самого момента психология спорта получила официальный статус.

Разные ученые термин «спорт» характеризуют по-своему. Например, Г.Д. Горбунов охарактеризовал спорт следующим образом, спорт – это специфическая социальная сфера, которая выступает фактором, который воздействует на личность спортсмена, особенно необходимое в период его становления. Также он рассматривал такое понятие как «спорт высших достижений». Под ним он понимал следующее, спорт высших достижений – та наивысшая мо-

дель, при которой человек стремится к самосовершенствованию и самоутверждению [6, с. 128].

Любая отдельная отрасль имеет свои принципы, методы, предмет, объект, имеет свои специфические особенности. Спорт как отдельная отрасль тоже имеет свои специфические особенности.

Такие авторы как Е.В. Мельник и Ж.К. Шемет выделили 7 психологических особенностей спорта:

- психомоторика;
- у спортсмена должно присутствовать стремление к постоянному совершенствованию в том виде спорта, который он выбрал, а также наличие стремления к достижению наивысших результатов в нем;
- наличие спортивной борьбы;
- на любом занятии спортом происходит взаимодействие участников, это может быть, как вербальное, так и невербальное общение (коммуникация);
- каждый индивид обладает своими индивидуальными психологическими особенностями;
- наличие ярко выраженного стресса.

Понятие «спорт» является отдельным направлением, более широким. Существует также понятие физическая культура. Рассмотрим, как оно интерпретируется.

Физическая культура — часть культуры общества, которая представляет собой совокупность знаний, которые накапливаются обществом и в последствие используются им (обществом) в следующих целях:

- физического и интеллектуального развития;
- развития способностей человека;
- совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни;
- через физическое воспитание, физическую подготовку и физическое развитие происходит социальная адаптация.

При занятиях спортом и физической культурой человек развивается не только физически, но также формируется и его личность в целом [5, с. 200].

Следует подчеркнуть, что личность как таковая обладает целостностью. Это объясняется тем, что именно эта целост-

ность интегрируется функцией эмоций, мотивов и воли.

Проявление черт характера личности на занятиях физической культурой побуждается эмоциями и мотивами. С помощью этих черт характера воля (через волевые усилия) осуществляется реализация деятельности [3, с. 375].

Физическая культура, по своей сути, неизбежно развивает личностные качества индивида, как уже говорилось выше. Это может быть:

- формирование характера;
- уровень притязаний;
- наличие установки на достижение поставленных целей;
- самоконтроль;
- снижение тревожности и т.д.

Для воспитания и развития личностных качеств физическая культура является хорошим средством. Например, если рассматривать формирование характера, то именно на занятиях физической культурой проявляются те своеобразные действия, в которых выражается характер человека, проявляются его индивидуальные особенности и воля [2, с. 76].

Также, следует отметить, что на занятиях физической культуры формируется и уровень притязаний. Рассмотрим, как же интерпретируется данное понятие.

Уровень притязаний – это стремление личности к достижению цели, а именно цели того уровня сложности, на которую индивид считает себя способной. Рассматривая данное понятие, мы видим, что человек замотивированный на успех ставит перед собой цели и их достижение расценивается им как успех. Но, для того, чтобы те действия, которые выполняет человек на занятиях физической культуры стали устойчивыми и надежными им необходимо перейти в систему навыков. Лишь в данном случае такие действия проявляют силу характера личности [7, с. 203].

Уровень притязаний развивается на занятиях физической культурой таким образом, что человек ставит перед собой цели, которые впоследствии должен достигнуть. Достигая их и происходит его совершенствование и дальнейшее развитие.

Отмечено, что очень важную роль играет преподаватель/учитель, который проводит занятия спортом/физической культуры. От него зависит замотивированность человека. Также, преподаватель должен помогать развитию личности своих подопечных, он должен совершенствовать индивидуальные особенности каждого на своем занятии, тем самым формируя и их физическую подготовку.

В свою очередь занятия физической культурой развивают в структуре личности следующие показатели:

- эмоциональная устойчивость;
- гибкость;
- общительность;
- доминантность и др.

Основной задачей является развитие следующих качеств:

- уверенность в себе;
- решительность;
- стойкость;
- настойчивость;
- смелость и т.д.

На занятиях физической культуры развивается и самооценка индивида. Самооценка – это оценка самого себя, своих достоинств и недостатков. Если у человека заниженная самооценка, то мы можем применять отдельные приемы и задания для него, в которых ему бы предстояло выступить в роли главного какой-нибудь команды, что и способствовало бы повышению его самооценки. Важная роль в данном случае принадлежит учителю/преподавателю, который должен владеть специальными приемами и у которого будет достаточная база знаний и упражнений [1, с. 77].

Таким образом, подводя итоги всего вышесказанного можно сказать, что занятия физической культурой являются очень важными в повседневной жизни не только для развития физического, но также и личностного развития индивида. В данном случае велика роль самого преподавателя, его мастерства и умений.

Список литературы:

1. Бабаян Г.К., Егорычева Е.В. Влияние физической культуры на формирование личности // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-3. 102 с.

2. Визитей Н.И. Физическая культура личности.- Кишинёв: Штиинца, 1989. - 125 с.

3. Ильин, Е.П. Психология физического воспитания / Е.П. Ильин. – М. : Просвещение, 1987. - 654 с.

4. Ильин Е.П. От культуры физической - к культуре здоровья / Е.П. Ильин // Теория и практика физической культуры. - 1994. - №7. – 125 с.

5. Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники: сборник статей Международной научно-практической конференции (25 февраля 2018 г, г. Пермь) В 2 ч. Ч.1/ - Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – 272 с.

6. Паначев В.Д. Спорт в системе физической культуры общества. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2008. – 315 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Мастера психологии, 2002. - 720 с.

Артём Гончаров

Научный руководитель: Кобзарева И.И.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

FORMATION OF INTERNET ADDICTION IN THE PROCESS OF GLOBALIZATION OF MODERN RUSSIAN SOCIETY

Статья посвящена актуальнейшей на сегодняшний день проблеме – формирования интернет-зависимости в процессе глобализации современного российского общества. В статье речь идет о влиянии ПК и гаджетов на формирование и развитие личности детей; о формировании аддиктивных привычек, формирующих раннюю форму девиантного поведения.

The article is devoted to the most urgent problem today – the formation of Internet addiction in the process of globalization of modern Russian society. The article deals with the influence of PCs and gadgets on the formation and development of children's personality; the formation of addictive habits that form the early form of deviant behavior.

Ключевые слова: аддикция, интернет-зависимость, гаджеты, персональный компьютер (ПК); компьютерно-игровая аддикция, сетевая зависимость.

Index terms: addiction, Internet addiction, gadgets, personal computer (PC); computer-game addiction, network addiction.

В эпоху технократизации современного российского общества очень сложно оградить детей от использования различной техникой и гаджетов: компьютеров (ПК), планшетов, ноутбуков и смартфонов. ПК и гаджетами дети пользуются повсеместно: дома, в транспорте, в школе, в больнице, на улице и т.д.

Развитие всемирной сети Интернет является одним из полезных приобретений общества.

В настоящее время существует множество различных веб-сайтов: носящие сугубо научный характер, или связанные с национальной и зарубежной культурой, учебной деятельностью; занимающиеся моделированием архитектурных моделей и созданием строительных схем; специализированные на предоставлении социальных услуг и распространении информации о гражданско-правовых отношениях.

Сегодня в общеобразовательных учреждениях расширилось применение ресурсов Интернет в учебном процессе: работа с поисковыми системами сети Интернет, с электронной почтой; с электронным учебником или учебным пособием; с различными цифровыми образовательными ресурсами; поиск информации в электронных словарях или энциклопедиях и т.д.

Среди положительных моментов в использовании Интернет можно выделить: быстрый доступ к нужной и полезной информации, развитие мелкой моторики рук, общение не выходя из дома, мобильность, можно смотреть видео, мультфильмы, фильмы, слушать музыку, играть в игры и т.д.

Многие психологи (Ю.В. Фомичева, Е.Е. Лысенко) говорят о недопустимости использования гаджетов и ПК в раннем и дошкольном возрасте, когда ведущим

видом деятельности детей становится игровая деятельность.

Ненормированное использование гаджетов и ПК может привести к ряду негативных последствий и прежде всего, это проблемы связанные со здоровьем: ухудшение зрения, нарушение осанки, проблемы с мышцами (от их длительной неподвижности), кислородному голоданию мозга (в результате сдавливания сосудов и отсутствия свежего воздуха), расстройствам сна. Кроме того, могут возникнуть и психологические проблемы, такие как стресс, осложнения в отношениях с другими людьми, зависимость и т.д.

Возникая сначала как незначительная психологическая проблема, пользование гаджетами и ПК может перерасти в настоящую тяжёлую зависимость. Это одно из самых серьезных последствий от использования ПК и гаджетов. Оно формируется под влиянием многих аспектов: частое использование устройства, отсутствие других интересов в жизни, проблемы личного характера и т.д.

В последнее десятилетие из-за постоянно новообразующегося потока информации, повсеместное наличие доступной информации превратилось в социально-психологическое заболевание, получившее название «интернет-зависимость». Из негативных свойств специфики мировой сети можно выделить, прежде всего, массовость использования социальных сетей и увлечения компьютерными играми у детей и подростков. Страдает от таких тенденций как социокультурная система в целом, так и общественные отношения в частном. В большинстве среднеобеспеченных современных семей, где родители из-за нехватки времени не могут уделить достаточного внимания своим детям, возникает проблема интернет-зависимости.

Данную проблему вполне можно приравнять к аддиктивным привычкам, формирующим раннюю форму девиантного поведения. Интенсивные эмоции здесь заменяют насущные установки с целью получения кратковременного удовольствия и замены классических потребностей на более однородные, необременительные.

«Аддиктивное поведение формируется у лиц с низкой переносимостью трудностей, стремящихся восстановить психологический комфорт, улучшить настроение путем ухода от действительности» [2]. Существует достаточное количество классификации интернет-зависимости как аддиктивного поведения. Так, с нашей точки зрения, наибольший интерес вызывает классификация Ц.П. Короленко [2]: 1) ургентная аддикция (стремление занять все свое личное время, удовлетворяя зависимость; 2) нервная аддикция (привычка снимать нервное перенапряжение через зависимость); 3) ургентно-химическая аддикция (употребление стимулирующих, вредных веществ во время ургентной аддикции); 4) промежуточная аддикция – резкое нежелание употреблять пищу или же наоборот – избыток в ее употреблении при ургентной аддикции.

Любой аддикции (или зависимости) свойственно стремление изменить душевное состояние посредством смены вида деятельности. Причём постепенно тот вид, что начинает использоваться для отвлечения и периодического отдыха занимает все больше времени и перестает приносить удовольствие и вместо того – вредит и становится труднопреодолимой привычкой. Любая зависимость обладает отличительными специфическими чертами, согласно которым и определяется этап ее развития. Самый поздний этап развития аддикции – психические расстройства и деградация личности.

Симптом раздражительность и компульсивность – наиболее ярко свидетельствуют о наличии аддикции. Развитие всемирной сети Интернет является не только полезным инструментом для общества, но и болезнью, создающей вероятность, повсеместного интерактивного общения. Интерактивное общение и само интерактивное взаимодействие индивидов чрезвычайно привлекательно для тех, кто отрешен и неуверен в себе в реальной жизни, для тех, кто, при этом, желает общения, но не находит его в окружающем их мире.

Формирование аддикции рано или поздно приводит к переменам образа жизни, нарушению режимов сна и бодрствования, отдыха и нагрузки, вследствие чего страдает не только эффективность труда, но и физическое состояние здоровья. Продолжительное нахождение в сидящем состоянии, своеобразная нагрузка на глаза, позвоночник, мышцы верхних конечностей, игнорирование регулярности питания – все это приводит к ухудшению самочувствия. В результате нарушения психофизиологических норм и потребностей к деятельности за компьютером, возрастает усталость, появляется риск возникновения физических патологий – симптомов болезненного использования компьютера, к каким относятся: головная боль и боль в позвоночнике, сухость в глазах, онемение и боль в руках [4].

«Компьютерная» или «компьютерно-игровая аддикция» – термин, появившийся еще в 1985 году. Данная аддикция входит в общий комплекс интернет зависимости и является второй по распространенности после социально-сетевой. Компьютерная аддикция с 2010 года была приравнена к болезни, характеризующейся пагубным увлечением к азартным и симулятивным сетевым играм. Сюда же можно отнести зависимости, связанные со всеми видами gadget и прочих электронных устройств (при отсутствии профессиональной необходимости в их использовании и злоупотреблении).

Сетевая зависимость, в отличие от компьютерно-игровой, всегда включает в себя интернет-общение, как в форумах, так и в социальных сетях. Этим типом зависимости, как правило, страдают одинокие или необщительные в реальной жизни люди, причем необязательно интроверты. Трудность отношений в реальной жизни связана не с замкнутостью, а с заниженной самооценкой, интернет позволяет, не раскрывая себя до конца, открываться другим, демонстрируя только свои лучшие качества [2].

Отсутствие родительского наблюдения за периодом игр и пребывания

ребенка в Сети, а также тематикой посещаемых им сайтов. Приводит к тому, что ребенок способен приобщиться к ненужной информации, станет соучастником сообществ, поощряющих его разрушительное поведение, кроме того, препятствует ребенку научиться осуществлять контроль своих действий. Существуют нормы времени деятельности ребенка за компьютером. В Российской Федерации, как и в отдельных странах, функционирует концепция ограниченных рейтингов на медиапродукцию. В частности, до 12 лет следует целиком устранить кинофильмы и игры, базирующиеся на насилии.

Левин К. [3] отмечает, что подростков больше всего привлекает в сети Интернет следующее: 1) наличие своеобразного дружелюбного общества, в котором нет допуска никому, помимо «избранных» подростковым кругом общения людей; 2) отсутствие ответственности перед реальным обществом, легкость и простота; 3) наглядность, реалистичность действий и абсолютное абстрагирование от окружающего общества в процессе расслабления; 4) возможность откорректировать всякую оплошность, посредством многократных попыток, возможность показать себя лучше во многих ситуациях; 5) возможность без помощи других осуществлять всевозможные решения, вне зависимости к чему они могут привести.

Единственным способом не дать ребенку оказаться в зависимости от компьютерных игр или социальных сетей – его вовлечение в процессы, не связанные с компьютером, чтобы электронные игры не стали заменой реальности. Продемонстрировать растущему человеку, что имеется масса интересных развлечений кроме компьютера (художественная, творческая, трудовая деятельности, различные хобби и активные игры со сверстниками [1]), которые не только дают возможность испытать острые чувства, но, кроме того, тренируют тело и нормализуют психическое состояние.

Таким образом, для избегания развития такой аддикции, как «интернет-зависимость», следует тщательно следить за развитием ребенка, включать в его круг интересов все новые знания и умения, заинтересовывать его в творческой деятельности и, до определенного периода, активно участвовать в формировании его хобби и способствовать развитию задатков и интересов. В отдельных, запущенных случаях, следует обратиться за помощью к психологу, чтобы не допустить угасание личности и повысить уровень заинтересованности детей реальным миром.

Список литературы:

1. Дьюи Дж. Демократия и образование. / пер. с англ. – М.: Педагогика-пресс, 2000.
2. Короленко Ц.П. Социодинамическая психиатрия. – М.: Академический проект, 2000.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках. / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2005.
4. Мэй Р. Открытие Бытия. / пер. с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004.

Т.В. Смолякова

Научный руководитель: Чупаха И.В.

НАРОДНАЯ ИГРА КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ ФОРМ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА

FOLK GAME AS ONE OF THE MEANS OF FORMING POSITIVE FORMS OF COMMUNICATION PRESCHOOLER

Статья раскрывает значение народной игры как средство формирования позитивных форм общения детей дошкольного возраста.

The article reveals the importance of the folk game as a means of forming positive forms of communication among preschool children.

Ключевые слова: народная игра, ребенок дошкольного возраста, общение, взаимодействие, формирование.

Index terms: folk game, preschool child, communication, interaction, formation.

Народная игра на протяжении всей истории человечества считалась одним из наиболее эффективных средств трансляции богатства народной культуры в процессе эволюционного развития общества. Ведь любая, даже самая незначительная игра, которая создана народом, отражает сущность мира, который окружает человека, приобретение им культурного опыта, традиций, обрядов, формирование личности и в процессе взаимодействия коммуникативных навыков.

Русская народная игра имеют тысячелетнюю историю, древности игры дошли и сохранились по настоящее время, передавались из поколения в поколение, интерпретируя на себе образцы культурного наследия народа. Содержание игр, предложенных самим народом, классическое и лаконичное, эти игры совершенно доступны каждому ребёнку без исключения. Во время народной игры у ребёнка активизируется мышление, повышается работа мысли. Любая народная игра содействует и помогает расширить кругозор дошкольника, развивает представления об окружающем мире, активизирует переход детского организма на более высокую ступень формирования.

Народные игры – это неотъемлемая часть эстетического, физического, нравственного, духовного развития дошкольников, потому что только здесь радость движения и постоянного взаимодействия сочетается с их духовным обогащением.

Благополучное формирование дошкольниками навыков общения происходит только в социальной среде, через процессы воспитания и обучения, посредством того, какую приоритетную цель ставит педагог в процессе формирования разностороннего развития личности ребенка дошкольного возраста. Следовательно, содержание программы, и методические особенности ее реализации, должны опираться на имеющиеся у дошкольников потребности (в общении, игре, продуктивных видах деятельности, движении и др.) и интересы.

Детские игры весьма разнообразны по особенностям организации, по структурно – содержательному аспекту, что затрудняет подходы к обозначению классификации народных игр.

Первая классификация игр, была предложена Лесгафтом П. Ф., и которая легла в основу классификации игр для детей в отечественной педагогике. Пётр Франсович Лесгафт указал на роль игровых правил, обозначил механизм реализации подвижной игры. В его трудах представлена методика организации народных игр с дошкольниками и раскрыто психологическое отличие подражательных игр от игр с правилами [3, с.15].

Большое внимание проблеме классификации детской игры уделено в трудах советского педагога Надежды Константиновны Крупской [2, с.142], где ученый обозначает игры, которые разрабатывают сами дети (самодеятельная игра). К ним педагог относит творческие, свободные или самостоятельные игры, а так же игры с правилами.

Раскроем понятие – народная игра?

Народная игра – это игра, характерная для определённого народа, и так же эта игра признаётся национальным сознанием [1, с.45]

Как средство активизации у дошкольников позитивных форм общения народная игра:

- сохраняет здоровье, усиливают творческие способности, сообразительность и ловкость детей дошкольного возраста;
- знакомит детей дошкольного возраста с окружающей действительностью, способствует расширению словарного запаса и развивает у детей любознательность;
- вырабатывает в процессе общения у дошкольников моральные, нравственные качества, способствует закреплению полезных навыков, учит помогать детям друг другу;
- совершенствует и развивает эмоциональную сферу детей дошкольного возраста
- формирует чувства принадлежности к своему народу.

Народные игры решают следующие задачи:

1. Совершенствование эстетического и музыкального вкуса у детей дошкольного возраста;

2. Развитие памяти, мышления, воображения, то есть всех психических процессов детей дошкольного возраста;

3. Формирование физических качеств, стойкости духа детей дошкольного возраста;

4. Формирование и развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста;

5. Формирование патриотических чувств, уважение и любви к своему народу, краю, к своей стране;

6. Формирование коммуникативных качеств детей дошкольного возраста;

7. Приобщение дошкольников к традициям, обычаям своего народа;

8. Развитие творческой индивидуальности.

Значительно первыми игры с правилами были созданы народной педагогикой. Именно об их ценности писал Константин Дмитриевич Ушинский: «Придумать детскую игру в настоящее время является одной из наиболее трудных задач взрослого человека, обратить внимание на содержание народной игры, разработать и организовать их в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями каждого ребёнка – вот это является одной из самых важных задач педагогики [6, с. 56]. В современных детских садах народные игры, такие как: «Гуси-лебеди», «Фанты», «У медведя во бору», «Палочка-выручалочка», воспринимаются как одни из наиболее любимых игр дошкольников. Эти игры не только увлекательны по своему содержанию, но и требуют от детей концентрации внимания, сообразительности, а так же физического и умственного усилия.

В настоящее время в системе дошкольного образования динамично используется наследие народной педагогики. И поэтому, многие ученые, такие как, А. Арушанова и М.И. Лисина, занимаются дошкольным образованием, показывают необходимость создания методических систем, направленных на всестороннее формирование и развитие личности, на обретение ей необходимых знаний, умений и навыков.

Народные игры представляют собой осознанную деятельность, направленную на

достижение условной цели. Эта цель установлена соответствующими правилами игры, и так же складывается на основе традиций и ценностей народа.

Народная игра воспроизводит национальную культуру определённого народа. Все народные игры необычайно привлекательны по своему содержанию, обладают специфической насыщенностью и способностью оживлять интеллектуальную сферу ребёнка дошкольного возраста [1, с. 63].

Народные игры можно представить в следующей классификации:

1. Хороводные (например «сиди, сиди, Яша»).
2. Сидячие (типа «Колечко-колечко»).
3. Подражательные (типа «Зайка, выйди в круг»)
4. Игры с преследованием (типа «Селезень утку догонял»)
5. Коммуникативные игры (типа «Коршун, что ты делаешь?»).
6. Игры – удовольствия, развлечения (типа игры «Я змея, я ползу, хочешь быть моим хвостом?»)

В структуре народной игры выделяется цель, одноплановость действия, что создаёт простоту самой игре. Так же, народная игра имеет определённый зачин – то есть считалку. Именно она помогает распределять роли и способствовать самоорганизации детей дошкольного возраста. Народная игра имеет игровой зачин – считалку.

Так же, важно отметить, что народные игры в дошкольных учреждениях влияют на нравственные, волевые чувства ребёнка, укрепляют его тело и развивают сообразительность.

Народная игра всесторонне развивает детей дошкольного возраста:

- в эстетическом воспитании – развивается эстетический вкус через танцы, песни;
- в физическом воспитании – через движения у детей дошкольного возраста формируются определённые условия для доброжелательного характера;
- в умственном воспитании – основываются знания об обрядах, традициях, обычаях своего народа.

В народных играх отображаются три аспекта развития детей:

- 1 аспект – словесное общение;
- 2 аспект – ритмическое выражение;
- 3 аспект – совместные действия

Следовательно, руководя игрой, педагог влияет на коллектив детей дошкольного возраста, а так же на личность отдельно взятого ребёнка. Став участником народной игры, ребёнок дошкольного возраста, согласует свои действия с другими воспитанниками, а так же подчиняется правилам этой игры.

Таким образом, подведя итог, хотелось бы отметить, что русские народные игры – самостоятельные произведения народного творчества, созданные и отобранные поколениями наших предков, и вобравшие в себя опыт каждого предшествующего народа.

А так же, важно отметить, что народная игра, как и любая другая игра, для ребёнка дошкольного возраста, может служить средством ознакомления и приобщения к культуре своего народа, что выступает условием формирования у дошкольников позитивных форм общения.

Список литературы

1. Виноградов, Г.С. Народная педагогика игры.-2014.
2. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения в 10 т. Т.2. Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР. – Мю: Изд-во АПН, 2010. – 744 с.
3. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения. / сост. И. Н. Решетень. — М.: АСТ, 2015. – 440 с.
4. Лисина, М.И. Развитие коммуникативных процессов у детей от рождения до 7 лет / М.И. Лисина. – М.,1970.
5. Слепцова, И.С. Народные игры и использование их в воспитании // Русские народные традиции и современность. – М., 2013. – 60 с.
6. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании. / Антология гуманной педагогики. Ушинский. – М.: ЖЗЛ, 2010. – 37 с

Татьяна Попова

Научный руководитель: Каневская Ж.О.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается проблема развития познавательной активности младших школьников. Раскрывается сущность понятия «познавательная активность», предлагаются некоторые педагогические условия эффективного развития познавательной активности детей данного возраста на уроках математики.

The article deals with the problem of the development of cognitive activity of younger students. The essence of the concept "cognitive activity" is revealed, some pedagogical conditions of effective development of cognitive activity of children of this age at mathematics lessons are offered.

Ключевые слова: познавательная активность, младшие школьники, урок математики.

Index term: cognitive activity, younger students, mathematics lesson.

Проблема познавательной активности – одна из вечных и насущных проблем педагогики. В последнее время стали отводить особо важное место вопросу о развитии познавательной активности. На сегодняшний день исследования ученых показали, что возможности людей, которых обычно называют творческими, являются нормой. Для это необходимо лишь развить мышление человека и использовать те задатки, которые дала ему природа.

Вопросами познавательной активности занимались: М.А. Данилов, Л.С. Выготский, Е.С. Орлова, Л.М. Аристова, М.А. Данилова, Э.А. Красновский, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина, С.Л. Рубинштейн, Т.И. Шамова и др.

По мнению Т.И. Шамовой познавательная активность – это личностное образование, которое выражает взаимосвязь регулятивных процессов, познавательного эмоционального отношения к объекту, процессу и результатам познания [5].

Ермаков В.Г. определяет ее как инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, проявлению интереса, самостоятельности и волевых усилий в обучении. В данном случае она вклю-

чает в себя интерес, самостоятельность и волевые усилия школьников [1].

Шаломаева А.А., Каирова Л.А. считают, что познавательная активность – мера умственного усилия, направленная на удовлетворение познавательного интереса, характеризующая потребностно-мотивационную сторону жизнедеятельности индивида, направленную на конструирование когнитивной модели реальности [4].

Активность выражается через вопрос, стремление мыслить, познавательную самостоятельность в процессах восприятия, воспроизведения, понимания, творческого применения.

В структуре познавательной активности можно выделить следующие компоненты:

- мотивационно-целевой;
- когнитивный;
- деятельностно-практический;
- эмоционально-волевой [3].

Признаками сформированности активности личности выступают: инициативность, энергичность, интенсивность, отношение к деятельности, добросовестность, интерес, самостоятельность, осознание действий; воля, настойчивость в достижении цели и творчество.

Особенно важно развивать познавательную активность в младшем школьном возрасте, т. к. начальная школа обладает большим потенциалом в развитии способностей и стремления к познанию окружающего мира.

Изучением данного вопроса занимались: П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.И. Новиков, Р. Оуэн, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.

Большими возможностями в развитии познавательной активности младших школьников обладают уроки математики, потому что данная наука является фундаментальной, способствующей развитию умений обобщать, анализировать, находить закономерности, а также логически мыслить и рассуждать.

Математика в системе четырехлетней начальной школы – один из ведущих учебных предметов, который способствует

развитию умственных и познавательных качеств у учащихся.

С целью эффективного развития познавательной активности младшего школьника на уроках математики учитель должен:

1. Использовать нестандартные задачи, алгоритм решения которых школьникам неизвестен, т.е. дети не знают заблаговременно ни способов их решения, ни того, на какой учебный материал опирается решение.

2. Использовать эффекты удивления, представляющие необычную форму задания или неожиданную организацию его выполнения [2].

3. Создавать проблемные ситуации, которые организуются с помощью таких приемов как: изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос, рассмотрение явления с различных позиций, постановка проблемных задач (с недостаточными или избыточными исходными данными; с неопределенностью в постановке вопроса; с противоречивыми данными; с заведомо допущенными ошибками; с ограниченным временем решения).

4. Использовать учебные дискуссии, заключающиеся в обмене взглядов по конкретной проблеме. Учащиеся должны иметь опорные знания по данной проблеме. Они не просто решают, обсуждают, а сравнивают, группируют, делают выводы, определяют закономерности, высказывают свое мнение, выступают в роли исследователей.

Важно создание на уроке объективных условий для накопления каждым школьником собственного личного опыта, для чего следует использовать дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса с помощью:

- блочной подачи материала;
- дидактического материала с разноуровневыми заданиями;
- индивидуальных учебных заданий для самостоятельной работы;
- работы с тетрадями на печатной основе;
- дифференциации объема и сложности задания;
- опережающих заданий;
- дифференциации объяснения нового материала;

– использования зачетной системы контроля знаний [4].

Испытывать удовлетворение от изучения математики младший школьник может только при условии, если дифференциация и индивидуализация материала представлены ему в достаточной мере. Неотъемлемая составляющая такой работы – это любовь к детям, определение их потенциала.

Таким образом, создание учителем специальных педагогических условий на уроках математики, направленных на развитие познавательных возможностей и способностей детей, будет способствовать активизации познавательной деятельности младших школьников, оптимальному развитию их познавательной активности.

Список литературы:

1. Ермаков В.Г. О концептуальных аспектах математического воспитания дошкольников и младших школьников. // Методические советы к программе «Детство» / Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. – М., 2011.

2. Ильясова А.Н. Критерии развития познавательной активности и самостоятельности у младших школьников на уроках математики // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 5. – С. 45-52.

3. Трегубова Н.Е. Активизация познавательной деятельности младших школьников на уроках математики // Молодой ученый. – 2014. – №18. – С. 64-68.

4. Шаломаяева А.А., Каирова Л.А. Приемы и условия развития познавательной активности у младших школьников на уроках математики // Материалы международного научного форума "Образование. Наука. Культура". Сборник научных статей. / Под общ. ред. Б.В. Илькевича, Н.В. Осипова. – 2016. – С. 27-31.

5. Щербакова Е.Н. Развитие познавательной активности младших школьников на уроках математики. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009.

Секция «Информационные технологии в учебном процессе»

Анастасия Борисенко

Научный руководитель: Малиатаки В.В.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО

EDUCATIONAL WEBQUEST AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE REQUIREMENTS OF THE FGOS NOO

В статье рассматриваются особенности использования инновационной образовательной технологии веб-квеста как средства реализации системно-деятельностного подхода ФГОС НОО, приводятся примеры образовательных веб-квестов и требования к их разработке и эффективному использованию.

The article discusses the features of the use of innovative educational technology webquest as a means of implementing the system-activity approach of the FGOS NOO, provides examples of educational webquests and requirements for their development and effective use.

Ключевые слова: веб-квест, начальная школа, образовательная технология.

Index terms: webquest, primary school, educational technology.

Процесс информатизации современного образования сопровождается существенными изменениями в педагогике, которые, в том числе, связаны с внесением изменений в содержание технологий обучения, приведение их в соответствие с современными техническими возможностями, что способствует тем самым вхождению обучающихся в информационное общество. На сегодняшний день не вызывает сомнения, что при организации современного образовательного процесса учителю как во время уроков, так и во внеурочной деятельности не обойтись без применения совре-

менных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Нужно отметить, что современные ИКТ являются одними из ведущих технологий в образовательном процессе современной школы.

Они обеспечивают развитие личности обучающегося; подготовку его к жизни в условиях информационного общества; развитие всех видов мышления, эстетическое воспитание за счёт использования возможностей компьютерной графики, технологии мультимедиа; развитие коммуникативных способностей обучаемых при общении в социальных сетях, а также на познавательных форумах; формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации; развитие умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность; формирование информационной культуры; умений осуществлять обработку информации.

Рассматривая современный образовательный процесс невозможно не учитывать требования федерального государственного образовательного стандарта, так как он является основным документом, регламентирующим образовательный процесс на каждом уровне получения образования. ФГОС НОО второго поколения основан на системно-деятельностном подходе, выступающем в качестве средства развития умственных и творческих возможностей обучающихся начальных классов. Данный подход направлен на развитие и формирование познавательной, творческой и мыслительной самостоятельности, а также активности обучающихся на основе субъектно-субъектного взаимодействия необходимого для таких решений, как: учебных проблем, проблем в реально жизни и проблемных заданий, используемых в образовательном процессе.

В рамках реализации требований ФГОС на уроке должна быть использована работа в группах, а также использоваться интерактивные средства обучения [4]. Всем этим требованиям удовлетворяет такая форма проектной деятельности как веб-квест.

Следовательно, в качестве одной из форм реализации системно-деятельностного подхода можно использовать веб-квест, целью которого является самостоятельный поиск и переработка информации, найденной в сети Интернет.

Различными аспектами разработки образовательных веб-квестов и изучением возможностей их использования в образовательном процессе занимались такие педагоги и исследователи, как Е.И. Багузина, Я.С. Быховский, Б. Дордж, А.А. Журин, М.Н. Евстигнеев, Н.В. Николаева, Т. Марч, Е.В. Нечитайлова, Е.С. Полат, А.В. Хуторской, Е.В. Якушина и др.

Рассмотрев различные определения веб-квеста, можно сделать вывод, что все исследователи отмечают интерактивный характер веб-квеста как педагогической технологии, ролевой характер деятельности обучающихся и построение такой деятельности на основе использования ресурсов сети Интернет. Так, Н.В. Николаева дает такое определение – «веб-квест в образовании – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета» [1].

Рассматривая возможности веб-квестов, можно отметить, что образовательные веб-квесты способствуют развитию мышления обучающихся, позволяют обучать их правильному применению своих знаний на практике в нестандартных ситуациях. Помимо этого, обучающиеся во время работы над веб-квестом могут самостоятельно и осознанно актуализировать полученные знания. При этом образовательный веб-квест может быть ориентирован как на изучение одного предмета, так и быть межпредметным, что также будет способствовать реализации ФГОС НОО.

Образовательные веб-квесты построены на основе современных информационных технологий [3] и позволяют использовать все возможности сети Интернет. Еще одним преимуществом веб-квестов является возможность их использования для повышения мотивации обучающихся на уроке, что необходимо при обучении в современном образовании. Нужно отметить, что мотивация возникает уже за счет использова-

ния самой технологии веб-квеста – в большинстве случаев в веб-квестах используются проблемные и занимательные задания. Дополнительную мотивацию при выполнении образовательных веб-квестов можно создать путем предложения обучающимся самостоятельно выбрать роли и действовать в соответствии с ними.

При работе над веб-квестом у обучающихся начальной школы развивается ряд необходимых в современном мире компетенций:

- навыки применения ИКТ (на всем протяжении работы над веб-квестом);
- навыки самоорганизации своей деятельности (при решении индивидуальной части заданий веб-квеста);
- навыки командной работы (при работе над решением заданий веб-квеста);
- умение находить различные способы решения задач с обоснованием выбора своего решения (при обсуждении хода решения задачи в команде);
- навыки выступления на публике (при защите выполненного проекта).

Анализ статей, посвященных опыту использования веб-квестов в деятельности учащихся начальной школы, показал, что образовательные веб-квесты оптимальнее использовать при работе в небольших группах по 3-4 обучающихся, однако существуют и индивидуальные веб-квесты, которые предназначены для работы одного обучающегося.

Анализ представленных в интернете веб-квестов показал, что типовой образовательный веб-квест состоит из следующих подразделов:

- введение – подраздел с описанием квеста;
- задание – в данном подразделе формулируется проблема, задачи и описываются формы представления конечного результата;
- порядок выполнения работы – в данном подразделе приводится алгоритм действий обучающихся, описываются роли и ресурсы, которые понадобятся для выполнения заданий и позволяют организовать эффективную работу обучающихся над веб-квестом;

–система оценивания – в этом разделе описываются критерии и параметры оценки выполнения веб-квеста, размещается бланк оценивания;

–заключение – приводится описание того, чему смогут научиться обучающиеся после выполнения веб-квеста;

–дополнительные материалы – подраздел с дополнительными материалами, ссылками на ресурсы сети Интернет;

–комментарии для учителей – подраздел с методическими рекомендациями для педагогов, которые в дальнейшем будут использовать данный веб-квест [2].

В интернете можно найти достаточно большое количество примеров образовательных веб-квестов, которые можно использовать в деятельности учителей начальной школы. Рассмотрим некоторые из них, представленные в открытом доступе в сети Интернет:

1. Образовательный веб-квест для обучающихся 3-х классов по теме «Приключения в трех королевствах», направленный на изучение культуры таких стран, как: Люксембург, Нидерланды и Бельгия – <https://sites.google.com/site/prikluceniavtrehkorolevstvah/home>. Данный веб-квест может быть применен как на уроках окружающего мира, так и в проектной деятельности с обучающимися.

2. Образовательный веб-квест по теме «Правильное питание младших школьников», который можно использовать на уроках окружающего мира – <https://sites.google.com/site/vebkvestpravilnoepitanie/Home>. Данный веб-квест направлен на обучение младших школьников правильному питанию.

3. Образовательный веб-квест по теме «Путешествие Незнайки в неизведанную галактику Интернет» – <https://sites.google.com/site/puteshestvieneznaiki/home>. Данный квест можно использовать на уроках информатики в начальных классах.

4. Образовательный веб-квест по теме «Путешествие в степи» – <https://sites.google.com/site/vebkvestputesestvi epostepi/zadanie-1>. Этот квест можно использовать на уроках окружающего мира.

Все рассмотренные веб-квесты имеют типовую структуру, описание предлагаемых обучающимся ролей и заданий, интересное оформление в соответствии с тематикой квеста и, на наш взгляд, могут использоваться в работе с обучающимися начальной школы.

Таким образом, можно сделать вывод, что образовательные веб-квесты с грамотно разработанной структурой и при методически правильном применении являются одним из эффективных средств активного вовлечения обучающихся в процесс поиска новой информации, влияют на получение личностных и метапредметных результатов, способствуют формированию умений ориентироваться в огромном потоке информации, самостоятельно и творчески мыслить, объективно оценивать собственные достижения и работать в команде, а также являются средством повышения мотивации обучающихся к учебной деятельности.

Список литературы:

1. Дедюкина С.В. Формирование универсальных учебных действий на уроках иностранного языка с применением технологии web-quest // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 19. С. 16-26.

2. Мартышкина А.С. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроке иностранного языка посредством технологии веб-квест // Сборник статей II Международного научно-практического конкурса Лучшая студенческая статья 2016. Пенза, 2016. С. 285-290

3. Микулич А.В., Дмитриенко В.Н. Образовательный веб-квест как новая форма применения информационных технологий в процессе обучения // Слагаемые педагогической практики Материалы IV Международной научно-практической конференции. 2018. С. 180-183.

4. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования // Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «22» сентября 2011 г. № 2357 С. 2-15.

Сергей Вдовенко

Научный руководитель: Оленев А.А.

ВЫБОР ОПОРНОГО ЯЗЫКА ПРОГРАММИРОВАНИЯ ДЛЯ СДАЧИ ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ

THE CHOICE OF A REFERENCE PROGRAMMING LANGUAGE FOR PASSING THE EXAM ON COMPUTER SCIENCE

В статье рассматриваются основные причины выбора предмета информатика при сдаче Единого государственного экзамена, а так же обосновывается выбор языка программирования для решения заданий Единого государственного экзамена по информатике, связанных с алгоритмизацией и программированием.

The article discusses the main reasons for choosing a computer science subject when taking the Unified State Exam, as well as justifying the choice of a programming language for solving the Unified State Exam in Computer Science related to algorithms and programming.

Ключевые слова: ЕГЭ, информатика, языки программирования.

Index terms: EGE, computer science, programming languages.

Одним из первых важных этапов вхождения обучаемых средней общеобразовательной школы во взрослую жизнь является Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Учащиеся выбирают предметы для сдачи ЕГЭ, основываясь на своих стремлениях в будущем, или же останавливаются на тех, которые они, по их мнению, знают лучше. Часто такой выбор падает на предмет информатика. В чем же причина такого выбора? Для того чтобы ответить на этот вопрос необходимо проанализировать содержание заданий ЕГЭ и то на каком этапе обучения в школе изучается выполнение этих заданий. Часть заданий представляет собой работу с единицами измерения информации или с системами счисления, где основными операциями выступают деление и умножение. Также среди заданий имеются те, в которых проверяется умение учащихся работать с офисными программами, чаще всего в этих заданиях идет упор только на работу с электронными таблицами. Работа с офисными программами идет на протяжении всего периода изучения информатики в школе и поэтому данный тип

заданий чаще всего не вызывает особых затруднений у обучающихся на экзамене.

Основная база для сдачи Основного государственного экзамена (ОГЭ), а впоследствии и ЕГЭ, начинает закладываться в седьмом классе. На этом этапе обучения основное внимание уделяется изучению систем счисления и практическому решению задач на перевод из одних систем счисления в другие, и задания именно такого вида присутствуют как в ОГЭ, так и частично в ЕГЭ [2]. В восьмом классе учащиеся начинают изучать алгебру логики, что позволяет им решить ещё одно, два задания на экзамене. После изучения логических операций обучаемые доходят до понятия алгоритма и алгоритмизации, а так же до описания своих собственных алгоритмов на языке программирования, но происходит это уже в конце четвертой учебной четверти [3]. Вскоре ученики уходят на летние каникулы, а после их окончания, учитель вынужден выделять время для того чтобы восстановить пробелы в знаниях учеников, появившиеся во время летних каникул.

Девятый год обучения начинается с того, что ученики, с помощью учителя, вспоминают материал окончания восьмого класса и приступают к изучению новых понятий об алгоритмизации и программировании [4]. Изучение происходит в течение двух учебных четвертей, что на первый взгляд вполне достаточно, чтобы хорошо понять и усвоить основы алгоритмизации и программирования, и, в конечном счете, суметь решить еще несколько заданий ОГЭ или ЕГЭ. Но чаще всего ученики усваивают эту информацию не в полном объеме или вовсе не усваивают, и связано это с тем, что всего два задания ОГЭ по информатике из двадцати направлены на знание основ программирования. Это дает некое послабление ученикам, и они не придают серьезного значения изучению и разбору решений заданий ОГЭ связанных с алгоритмизацией и программированием [4; 6; 10]. А после, успешно сдают ОГЭ по информатике, и у них складывается впечатление, что «Сдать информатику легко».

Перейдя в старшие классы, настает пора определиться «Чего я хочу?» или «Что я умею?» и первое, что приходит в голову

учащихся, это то какие экзамены было легко сдать на ОГЭ [6; 9; 10]. Но задания ЕГЭ на порядок сложнее, чем на ОГЭ, и экзамен по информатике не исключение. Если проанализировать содержания отдельных вопросов вариантов ЕГЭ можно сделать вывод, что всего 15-16 заданий (зависит от варианта) из 27 не связаны со знанием алгоритмизации и программирования и оцениваются всего в 1 первичный балл за верное выполнение. При успешном решении этих заданий, ученики получают 60 вторичных баллов, так как эти задания имеют самый низкий оценочный балл [8; 10]. Этим баллом достаточно, чтобы перешагнуть порог сдачи. Но может оказаться не достаточно, чтобы поступить в престижный институт.

Для того чтобы набрать больше баллов на ЕГЭ необходимо решить задачи связанные со знанием алгоритмизации и программирования, за их верное выполнение учащиеся могут получить до 4 первичных баллов. Но именно с этого момента и начинаются трудности: «Как выполнять эти задания? Какой язык программирования лучше использовать при написании решений на экзамене?»

Проанализировав пробные варианты ЕГЭ с сайта Дмитрия Гущина «Решу ЕГЭ» [8], видно, что для решения задач, связанных с алгоритмизацией и программированием, используются следующие языки программирования: Pascal, Алгоритмический язык, Бейсик, Python, C++. На сегодняшний день Pascal, Алгоритмический язык, Бейсик, практически не используются для создания программных продуктов, но их образовательную пользу не стоит недооценивать [8; 10].

В результате проведенного анализа языков программирования представленных в заданиях ЕГЭ, наиболее актуальными являются языки программирования: Python и C++. Для того чтобы решить какой язык программирования стоит выбрать для подготовки к сдаче ЕГЭ по информатике и формирования опорной базы знаний, рассмотрим плюсы и минусы двух языков программирования с точки зрения изучения в школе.

Так как в старших классах обучающиеся уже имеют представление об алго-

ритмизации и базовых конструкциях программирования: цикл, условие, функция и т.д. То вся работа при изучении основ нового языка заключается в сопоставлении схожести и различии записи команд.

Язык программирования Pascal наиболее часто используют в школах при изучении основ алгоритмизации и программирования, поэтому, рассмотрим переход с Pascal на C++ и Python. Для этого рассмотрим содержание готового решения одной из задач ЕГЭ по информатике, представленного на рисунке 1 [8].

Паскаль	C++	Python
<pre> var a,b,t,M,R: integer; Function F(x:integer): integer; begin F := 3*(x-1)*(x-1); end; begin a := -20; b := 20; M := a; R := F(a); for t := a to b do begin if (F(t) < R) then begin M := t; R := F(t); end; end; write(M) end. </pre>	<pre> #include <iostream> using namespace std; int F(int x) { return 3*(x-1)*(x-1); } int main() { int a, b, t, M, R; a = -20; b = 20; M = a; R = F(a); for (t = a; t <= b; t++) { if (F(t) < R) { M = t; R = F(t); } } cout << M << endl; } </pre>	<pre> def f(x): return 3*(x-1)*(x-1) a = -20 b = 20 M = a R = F(a) for t in range(a, b+1): if f(t) < R: M = t R = f(t) print(M) </pre>

Рисунок 1. Фрагмент кода из задачи 21 тестового варианта ЕГЭ по информатике

На рисунке 1 представлен фрагмент кода задачи из тестового варианта задачи ЕГЭ по информатике. Как можно заметить, самой компактной записью по сравнению с другими языками обладает Python. Рассмотрим более подробно представленный код, для того чтобы найти сходство и различие выбранных языков.

Самое первое, что обучающиеся учатся делать при изучении языков программирования, это выводить информацию на экран или командную строку. Python и Pascal обладают схожими по семантике командами, чего нельзя сказать о схожести C++ и Pascal. Следующим на очереди изучения идут переменные (аргументы). Во всех трех языках объявление переменных происходит по-разному, но и C++ и Pascal, в отличие от Python, имеют строгую типизацию. Их различие состоит лишь в отсутствии в C++ ключевого слова *var* и использование сокращенной формы записи типа переменных [1; 4; 7].

При выполнении заданий ЕГЭ связанных с анализом кода, важным фактором является удобочитаемость кода. Четкое разделение границ начала и концов циклов, функций, условных конструкций и т.д. В Pascal для этого используются

ключевые слова *begin* и *end*, в C++ альтернативой им служат фигурные скобки, в Python такая визуальная альтернатива отсутствует (используется табуляция и пробелы), что может привести к ошибкам, как при написании алгоритма (лишний пробел – это ошибка), так и при чтении кода [1; 7].

Рассмотрим запись циклов и условных конструкций на Pascal, C++ и Python. Во всех трех языках запись условных конструкций идентичная, различие состоит лишь в том, как устанавливаются ограничения в условной конструкции, и как было сказано ранее, C++ и Pascal обладают более легко читаемым кодом. Что же касается циклов, то здесь Pascal имеет схожесть как C++, так и Python [1; 7].

На основании проведенного сравнения языков программирования, можно сказать, что явное первенство в переходе с Pascal на другой язык программирования занимает язык C++. Так как форма записи и разграничение участков кода, а так же его читаемость его кода лучше и более схожа у Pascal с C++, чем у Python с Pascal. Таким образом, при выборе языка программирования для использования при сдаче ЕГЭ по информатике основное внимание стоит остановить на C++. Данное утверждение является субъективным и не является абсолютной истиной.

Список литературы

1. Изучаем Python. Программирование игр, визуализация данных, веб-приложения (2017) / Python Crash Course: A Hands-On, Project-Based Introduction to Programming (2015) – Питер, 2018. – 496 с.: ил.
2. Л. Л. Босова, А. Ю. Босова Информатика. 7 класс. Базовый уровень. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2013. – 224 с.: ил.
3. Л. Л. Босова, А. Ю. Босова Информатика. 8 класс. Базовый уровень. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2013. – 155 с.: ил.
4. Л. Л. Босова, А. Ю. Босова Информатика. 9 класс. Базовый уровень. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2017. – 184 с.: ил.
5. Л. Л. Босова, А. Ю. Босова Информатика. 10 класс. Базовый уровень. – М.:

Бином. Лаборатория знаний, 2017. – 288 с.: ил.

6. Л. Л. Босова, А. Ю. Босова Информатика. 11 класс. Базовый уровень. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2017. – 256 с.: ил.

7. Программирование на C++. Классика CS. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.: ил.

8. РЕШУ ЕГЭ Образовательный портал для подготовки к экзаменам, Информатика URL: <https://inf-ege.sdangia.ru/?redir=1> (дата обращения 15.03.2019).

9. РЕШУ ОГЭ Образовательный портал для подготовки к экзаменам, Информатика. URL: <https://inf-oge.sdangia.ru/?redir=1> (дата обращения 13.03.2019).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования., URL: <https://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения 14.03.2019).

Александр Книга

Научный руководитель: Халатян К.А.

ЗНАЧИМОСТЬ ЗАДАЧ С НЕПОЛНЫМ И АНОМАЛЬНЫМ УСЛОВИЕМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

THE IMPORTANCE OF MATH PROBLEMS WITH INCOMPLETE AND ABNORMAL CONDITIONS IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS

В статье рассматриваются различные виды аномальных задач, как они влияют на усвоение материала по математике и на развитие мыслительного процесса учащегося в целом.

The article discusses various types of anomalous math problems, how they affect the learning of math material and the development of the student's whole thinking process.

Ключевые слова: Задачи с неполным условием, задачи с аномальным условием.

Index terms: Math problems with an incomplete condition, math problems with an anomalous condition.

При решении задач существует ряд проблем, связанных с условием, логиче-

ским обоснованием и смысловой нагрузкой самой задачи. А сама идея их использования в процессе обучения математики является предметом исследования многих наук, а именно: философии, психологии, педагогики, логики и других частных методик. Всё это неспроста, ведь вопросы о том, как сделать обучение максимально эффективным и развивающим мышление и общие способности учащихся, являются наиболее значимыми и актуальными.

В школе чаще всего задачи связаны с текущей темой и строятся на основе какого-то шаблона. Лишь иногда ученик может найти ещё одно решение, которое автор даже не предполагал. Но, как правило, в школьных задачах находится ровно столько данных, сколько нужно для решения задачи одним определенным способом, которое предусмотрено автором. Это наталкивает обучающихся на мысль, что все задачи одинаковы и имеют лишь один способ решения. Такой подход является не эффективным и не позволяет раскрыть весь потенциал, вложенный в суть самих задач. В качестве основных атрибутов, оказывающих наиболее значительную развивающую функцию в обучении, учёные особое внимание уделяют логической правильности в постановке задачи и степени её определённости, так как именно эти критерии, по их мнению, определяют уровень сложности задачи.

При постоянном решении определённых задач, условия которых являются линейными, у детей формируется туннельное мышление, как следствие неумение анализировать условие задачи и понимания самой её сути. Для преодоления подобных трудностей и более разностороннего развития логики и мышления ребёнка, необходимо предоставлять ему задачи с разнообразной степенью определённости и логической правильностью содержания. Задачи с подобными критериями в современных учебниках встречаются крайне редко. Однако многие известные профессора и учёные считают идею разнообразия классификаций задач в процессе обучения весьма полезной и необходимой. Например, Е. И Титова в своей статье «Классификация и анализ задач по их условию» [1] приводит следующую классификацию задач с аномальным условием:

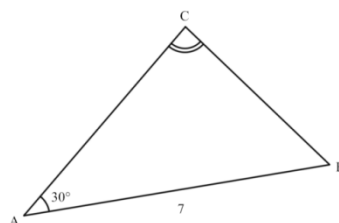
1) Задачи с неполным условием – это задачи, в которых недостаточно данных для решения, как следствие дать правильный ответ на них не всегда возможно.

2) Задачи с противоречивым условием – как правило, такой тип задач содержат в условии противоречие, отсутствие связи между компонентами.

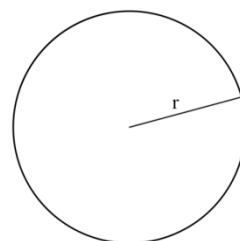
3) Задачи с избыточным условием – задачи, при решении которых есть избыточные данные, не использующие при решении, а лишь отвлекающие внимание, добавляя неверные пути решения.

Приведем примеры таких типов задач, взятых из школьного курса:

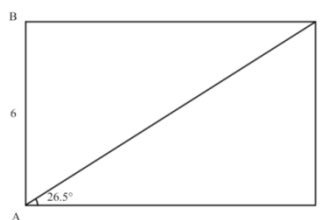
1) В треугольнике ABC сторона AB равна 7 см, а угол BAC равен 30° . Чему равен угол ACB?



2) Дана окружность, радиус которой равен двум её длинам. Найти площадь этой окружности.



3) Дан прямоугольник ABCD. Сторона AB равна 6 и в 2 раза меньше, чем сторона BC. Причем угол между большей стороной и диагональю прямоугольника равен $26,5^\circ$. Чему равна площадь этого прямоугольника?



Далее приведена примерная методика решения подобных задач при помощи вспомогательных вопросов и ответов:

I. Вопрос: Что нужно найти?

Ответ: Один из углов треугольника.

В: Как мы можем это сделать?
 О: Можно из 180° вычесть остальные углы и получить третий (один из вариантов)
 В: Мы можем это сделать?
 О: Нет. Мы знаем только один угол. Этого не достаточно.
 В: Если ли у нас еще варианты решения?
 О: Можно использовать теорему косинусов, чтобы найти угол.
 В: Возможно ли ее применить?
 О: Нет, нам не хватает стороны. Задачу не решить.
 Следовательно, это задача с неполным условием.

II. В: Что нам нужно найти?
 О: Площадь окружности.
 В: Что нам для этого нужно?
 О: Нам нужно знать радиус окружности.
 В: Как мы можем найти его?
 О: По условию мы можем составить равенство $r = 2 \cdot 2\pi r$
 В: Возможно ли найти решение этого уравнения?
 О: Нет. Ненулевая величина не может быть равна себе же при умножении на положительное число. Окружности с такими параметрами не может существовать.
 Отсюда следует, что это задача с противоречивым условием.

III. В: Что нужно найти?
 О: Площадь прямоугольника.
 В: Что нам для этого нужно знать?
 О: Нам нужны либо 2 стороны прямоугольника, либо диагонали и угол между ними.
 В: Нам дано что-то из этого?
 О: Да. У нас есть 2 стороны прямоугольника. $AB = 6$ и $BC = 2 \cdot 6 = 12$. Значит, площадь равна $6 \cdot 12 = 72$.
 В: Мы использовали все данные задачи?
 О: Нет. Еще остался угол между диагональю и стороной. Они нам не нужны.
 Получается, что эта задача с избыточным условием.
 Представленная Е. И. Титовой типология содержит в себе задачи, условия которых не являются шаблонными. Для их решения необходимо знать всю тему, а также уметь отличать главную информацию от

второстепенной, находить неполноту данных и выявлять причинно-следственные связи. Задачи такого типа почти не находят отражения в программе школьного уровня за редким исключением. Учащимся преимущественно предлагают задачи, содержащие в условии все необходимые данные для решения, ровно столько же сколько их требуется, не оставляя места сомнениям и раздумьям над неиспользованными данными. Это не правильный подход, ведь цель любого педагога состоит в том, чтобы научить учащихся работать с задачей. Ученик мыслит шаблонно и решает любую задачу линейно, не анализируя условия. Предполагается, что учащемуся дано только то, что нужно для решения, ни больше, ни меньше. Встречая нестандартную задачу, ученик легко теряется, а иногда даже боится решать дальше, думая, что в ней ошибка. Применение задач с аномальным условием на уроках положительно сказывается на развитии творческих и мыслительных способностей учащихся, что полезно не только в математике, но и в других сферах.

Список литературы

1. Романкова А. А., Титова Е. И. Классификация и анализ задач по их условию // Молодой ученый. — 2015. — №5. — С. 524-526.
2. Буркина В. А., Титова Е. И. Методика работы с аномальными задачами // Молодой ученый. — 2014. — №2. — С. 740-741.
3. Гребенев И. В., Ермолаева Е. И., Круглова С. С. Математическая подготовка абитуриентов — основа получения профессионального образования в университете // Наука и школа, № 6, 2012г. С 27–31.
4. Титова Е. И., Чапрасова А. В. Различные трактовки понятия «задача» и методика их решения // Молодой ученый. — 2014. — №6. — С. 760-762.

Дарьяна Кулачук

Научный руководитель: Киричек К.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ

FORMATION OF THE BASICS OF SEMANTIC READING

Данная статья посвящена формированию навыка смыслового чтения – одному из обязательных компонентов метапредметных результатов в рамках реализации ФГОС ООО. В статье представлена обобщенная характеристика смыслового чтения, рассматриваются виды смыслового чтения, стратегический подход к обучению, методы работы с текстом.

This article is devoted to the formation of the skills of semantic reading - one of the essential components of metasubject results in the implementation of the federal state educational standard of basic general education. The article presents a generalized characteristic of semantic reading, examines the types of semantic reading, a strategic approach to learning, methods of working with text.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, смысловое чтение, стратегический подход.

Index terms: federal state educational standard of basic general education, semantic reading, strategic approach.

Образовательный процесс сложен и многогранен. На его эффективность и качество влияет достаточно большое количество факторов, одним из которых является смысловое чтение. Именно этот фактор составляет основу успеваемости ребенка при получении большого объема разнообразной информации в рамках учебного процесса. По этой причине формированию основ смыслового чтения в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) уделяется весьма серьезное и пристальное внимание.

Прежде чем говорить о влиянии смыслового чтения на человека и его интеллектуальную деятельность, а также о методах и технологиях его эффективного формирования у детей, важно понять, что представляет собой чтение. Под данным термином принято понимать комплексный, сложносоставной процесс, направленный на обеспечение коммуникативных и познавательных направлений деятельности, а

также поиск и понимание определенного информационного потока; умение интерпретировать полученные сведения, пересказывать и модернизировать, применять иные инструменты обработки представленных данных.

Принято считать, что смысловое чтение может быть дифференцировано на три составляющие [4]:

1. Базовое принятие текста как осмысленной информации с пониманием смысла, содержания, языковой принадлежности, когда из отдельно взятых фрагментов текста формируется единая, целостная, общая информация.

2. Анализ прочитанного текста с последующей обработкой результатов, а также преобразование как самого текста, так и его смысла с учетом конкретной ситуации начиная от обдумывания и размышления по поводу прочитанного, включая группировку, анализ, классификацию фактов, заканчивая обобщением и систематизацией.

3. Адаптацию полученной информации в собственное мировосприятие и принятие преобразованной и осмысленной текстовой информации в качестве собственного базового опыта.

Стоит отметить, что на данный момент времени существует достаточно большое количество видов и типов чтения. Классификация осуществляется по самым разным признакам: участие психических процессов; по целям; по степени осмысления информации; по мотивам; по скорости и так далее. При этом с точки зрения ФГОТ ООО ребенок должен получить достаточные навыки следующих видов осмысленного чтения [1]:

- ознакомительный – усвоение основных смысловых линий и содержательных направлений в прочитанном тексте;
- изучающий – направлен на критический и смысловой анализ поступившей информации, получение максимально полных и точных данных;
- поисковый – ориентированный на быстрый поиск конкретных, заранее заданных сведений или фактов;
- выразительный – умение передавать во внешний мир свои эмоции.

В последнее время появился еще один вид чтения, которому педагоги обязаны уделять немалое внимание. Речь идет об экранном чтении. Все больше информации дети, впрочем, как и взрослые, воспринимают при помощи современных информационных технологий на экранах в цифровом формате. Зачастую, текст получается нестабилен, динамичен и вариативен. В результате требуются уникальные навыки «осмысленного чтения».

Основным вопросом, который призвано решить формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС ООО, безусловно, является достижение высокой читательской грамотности и приемлемых для дальнейшего применения в образовательном процессе навыков в перечисленных выше видах осмысленного чтения. В подобном направлении педагогической деятельности достичь действительно высокого результата возможно только при применении комплексного, стратегического подхода. Имеет смысл говорить о следующих актуальных стратегиях [5]:

1. Стратегические решения предтекстовой деятельности. В данном случае акцент делается на следующие педагогические приемы:

- формулирование задач для предстоящего чтения;
- определение оптимального в конкретной ситуации вида чтения;
- актуализация существующих знаний и умений у обучаемого в ракурсе предстоящего «осмысленного чтения»;
- формирование мотивационных посылов у ученика.

2. Стратегия развития словарного запаса. Многие ученые и практики, в том числе Г.Граник, Л. Концевая, С.Бондаренко [3], воспринимают этот элемент в качестве составной части стратегии предтекстовой работы. Однако есть авторитетные авторы, в том числе и Н.Сметанникова, которые четко выделяют развитие словаря в качестве отдельной, полноправной стратегии. Суть процесса заключается в расширении словарного запаса, развитии навыков построения аналогий, понимания контекстной информации.

3. Стратегия текстовой работы. В данном случае применяются различные варианты чтения, в том числе вслух, про себя, попеременное чтение, с вопросами для формирования ответа, с пометками, с остановками. При этом могут быть и творческие направления деятельности, такие как самостоятельная постановка вопросов, объяснение смысловых аспектов, даже прогнозирование, когда необходимо ребенку дополнить тест, как вариант, вставить пропущенные слова, словосочетания, предложения.

4. Стратегия посттекстовой деятельности. Речь идет о построении планов, пересказах, конспектировании, изложении, использовании так называемых проверочных листов и иных инструментов.

5. Стратегии компрессии/декомпрессии текстовой информации – создание аннотаций, формирование кратких пересказов, развертывание текста до больших объемов при сохранении сюжетной линии и т.д.

6. Общеучебные стратегии. Среди инструментов можно выделить графы-схемы «Кольца Венна».

Одним из наиболее эффективных методов работы с текстом на начальных этапах усвоения базовых приемов смыслового чтения в рамках реализации ФГОС ООО считается использование вопросов для более глубокой проработки текстов. А они могут быть совершенно разные. Рассмотрим виды вопросов.

Простые вопросы ориентированы на развитие практических навыков прямого воспроизведения определенных фактов из прочитанного текста, связывания их с сюжетной линией [2].

Уточняющие вопросы – инструмент, позволяющий развивать в том числе и коммуникативные навыки ребенка за счет вспоминания и интеграции в ранее представленную информацию дополнительных аспектов, уточняющих фактические данные. Одним из примеров начала такого рода вопросов выглядит приблизительно так: «Если я адекватно воспринял ответ, то имелось ввиду...», «Действительно ли, ты отметил...».

Интерпретационные вопросы формируют навыки применения на практике при-

чинно-следственных связей, умений интерпретировать сказанное в более понятном формате.

Оценочные вопросы ориентированы изначально на совершенствование мыслительной деятельности, оценке «что такое хорошо, и что такое плохо».

Творческие вопросы активно развивают творческие способности, помогают формировать абстрактное мышление, умение прогнозировать и проектировать, создавать, в том числе и новые сюжеты.

Практические вопросы предназначены для формирования навыков сопоставления теоретических явлений и практических событий. К примеру: «А как этот факт мы используем в повседневной жизни?», «А может ли это пригодиться тебе в школьных буднях?».

Одним из безусловно важных направлений развития «конструктивного чтения» является развитие критического мышления человека. Параллельно использованию стратегий формирования навыков осмысленного чтения необходимо в обязательном порядке применять также педагогические приемы развития критического детского мышления [6].

Каждый обучаемый должен научиться не просто осмысленно и осознанно читать и воспринимать новые тексты, но и уметь оценивать эффективность собственного восприятия информации и самостоятельно оптимизировать познавательную деятельность.

Список литературы:

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. - М.: Просвещение, 2011.
2. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Технология работы с текстом в начальной школе и в 5-9 классах (технология формирования типа правильной читательской деятельности). - М. Баласс, 2008.
3. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит. - М.: Педагогика, 2011.
4. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить школьников работать с учебником. - М.: Знание, 2014.
5. Добраев Л. П. Анализ и понимание текста. - Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2012.
6. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. - М.: Просвещение, 2011.

Анастасия Паращенко

Научный руководитель: Красильников В. В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

PROFESSIONAL TRAINING OF THE INFORMATICS TEACHER IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация: в данной статье будут рассмотрены новые требования подготовки учителя информатики в связи с переводом образовательной среды в цифровой формат в соответствии с требованиями национальных проектов в сфере образования.

Ключевые слова: цифровизация образовательного процесса, образовательная реформа, подготовка высококвалифицированных специалистов в новых информационных условиях.

Abstract: this article will consider the new requirements of training teachers of Informatics in connection with the transfer of the educational environment in digital format in accordance with the requirements of national projects in the field of education.

Keywords: digitalization of the educational process, educational reform, training of highly qualified specialists in the new information environment.

В одном из интервью А. Б. Соболев сказал: «Современный мир всё больше становится цифровым. А это означает, что и процесс образования должен также быть цифровым, соответствовать реалиям современного и будущего мира. Цифровой мир позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию» [2]. Именно это высказывание наиболее ярко подчеркивает необходимость полной реструктуризации системы российского образования. Это подтверждает и тот факт, что 2019 год был определен, как год информатизации образовательного процесса (ИОП), цель которого, как отмечалось в выступлениях Президента РФ, заключается в обеспечении каждого обучающегося современным и качественным образованием. Ведь именно равенство в образовательных возможностях является мощнейшим ресурсом для предоставления социальной справедливости, а значит и для развития нашей страны. Необходимо переходить к новым, индивидуальным технологиям обучения, уже с ранних лет прививать

готовность к изменениям, к творческому поиску, учить работе в команде, жизненным навыкам в цифровую эпоху [5].

Рассмотрим возможные пути решения указанных требований в свете национальных проектов в сфере образования.

Так в Министерстве образования и науки РФ разработаны и приняты к реализации четыре проекта в образовательной среде:

1. «Создание современной образовательной среды для школьников»;
2. «Современная цифровая образовательная среда в РФ»;
3. «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий»
4. «Вузы как центры пространства создания инноваций» [4].

Данные проекты направлены на решение задач построения информационного общества на основе обучения и воспитания как учителей, так и учеников. Они приведут к кардинальному изменению всей педагогической деятельности. А для лучшей их реализации, необходимо, вовлечь учителя в данный процесс, необходимо чтобы педагог осознавал всю необходимость реформации и принимал в ней участие. Рассмотрим, каким образом учитель может оказать влияние на успешную реализацию этих проектов своей профессиональной деятельностью:

Так, проекцией проекта по созданию современной образовательной среды является фактор успешной реализации национальной системы учительского роста (НСУР). Анализ проекта и национальной системы позволяет выявить следующие взаимосвязи:

1. Аттестация педагога. Она будет учитывать не только знания, умения и навыки в профессиональной сфере, но и в области цифровизации. Данные знания, позволят учителю легко ориентироваться в новых требованиях ФГОС 3++ и успешно выполнять их, что будет способствовать карьерному и профессиональному росту.

2. Упорядочение критериев оценки профессионализма с учетом ЦОП, благодаря внедрению нормативно-правовой базы в

реализации национальной системы учительского роста.

3. Системой стимулирования, т.е. будут осуществляться стимулирующие методы, цель которых – повышение квалификационного уровня педагога, включающего знания ЦОП.

Помимо этого, преподавателю будет необходимо осуществлять процесс сетевого взаимодействия с коллегами всех регионов России при реализации программ дополнительного образования детей.

В ходе проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ» преподавателям информатики будет необходимо выполнять следующие требования, заложенные в его паспорте:

1. Овладение навыками онлайн-обучения, включающего в себя прохождение обучающих онлайн-курсов для изучения нового материала ИКТ, в связи с постоянным их усложнением и преобразованием. В ходе чего, преподаватель информатики будет непрерывно совершенствоваться и приумножать свои знания, умения и навыки, будет в курсе изменений компьютерного мира.

2. Проведение работы по формированию цифрового портфолио, в связи с созданием интегрированного портала по хранению и передаче в электронном виде информации об образовательных достижениях.

3. Включение в структуру образовательного процесса платформ и сервисов, способствующих повышению качества обучения. Это могут быть различные симуляторы, тренажеры, виртуальные лаборатории и многое другое.

4. Подбор и разработка индивидуальных заданий для каждого ученика, основываясь на их интеллектуальных способностях. Неоценимую помощь в этом процессе окажет Российская электронная школа, включающая в себя материалы школьного курса от лучших учителей России. Данная среда призвана объединить ученика, учителя и родителей, а также обеспечить равный доступ к качественному образованию для каждого.

Эти и другие сопутствующие изменения позволят заложить основу для прорыва в современном образовательном процессе

(ОП). Произойдет изменение парадигмы мышления, действия, процесса общения с окружающим нас миром при помощи такого инструмента, как современные технологии [1].

Изменения данного типа позволят организовать запись и ее передачу с цифровых устройств. Переход на цифровую связь даст возможность получить такие результаты как гибкость и отличный результат ОП, а именно это ложиться в основу формирования хорошего специалиста в будущем.

Цифровизация ОП обеспечит педагогам и ученикам доступ к цифровой образовательной инфраструктуре и контенту. Произойдет автоматизация и повышение эффективности в организационных и управленческих процессах образовательных учреждений. Сформируются инновационные условия развития посредством внедрения цифровых технологий [3]. Цифровизация ОП позволит преподавателю информатики использовать широкий спектр современных информационных технологий, что потребует переосмыслить организацию практической и теоретической частей учебного процесса. Учителю будет необходимо разработать и реализовать новый подход к их планированию, и здесь на помощь педагогу придут информационные технологии. Российская электронная школа будет помогать с составлением учебных и тематических планов, рабочих программ, контрольных заданий и многого другого. Уроки информатики приобретут свои новые, неповторимые и уникальные особенности, в ходе чего произойдет полная индивидуализация образовательного процесса. Применение современных интернет технологий позволит учителю информатики проводить уроки на более высоком техническом уровне – насыщать их информацией, поможет быстрее осуществлять проверочную работу по усвоению материала.

Список литературы:

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Научная электронная библиотека «Киберленинка» URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-kak-sistemoobrazuyuschaya-](https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-kak-sistemoobrazuyuschaya-kategoriya-podhody-k-opredeleniyu)

[kategoriya-podhody-k-opredeleniyu](#). Дата обращения 25.03.2019.

2. Образовательную среду переводят в цифровой формат // Министерства образования и науки Российской Федерации URL: <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/11875>. Дата обращения: 17.03.2019.

3. Омарова С. К. Современные тенденции образования в эпоху цифровизации // Научная электронная библиотека «Киберленинка» URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennye-tendentsii-obrazovaniya-v-epohu-tsifrovizatsii>. Дата обращения 25.03.2019.

4. О решениях по итогам заседания президиума Совета при Президенте России по стратегическому развитию и приоритетным проектам // Правительство России URL: <http://government.ru/orders/selection/401/25210/>. Дата обращения: 17.03.2019.

5. «Современное качественное образование должно быть доступно каждому» // Современная цифровая образовательная среда URL: <http://neorusedu.ru/news/vladimir-putin-sovremennoe-kachestvennoe-obrazovanie-dolzno-byt-dostupno-kazhdomu>. Дата обращения: 17.03.2019.

А.Ю. Хильта

Научный руководитель: Оленев А.А.

ИЗУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ ГРАФОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

UNDERSTANDING THE ELEMENTS OF GRAPH THEORY WITH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY

В статье рассматривается использование системы компьютерной алгебры при обучении школьников основам теории графов, а также использование встроенного языка программирования, при помощи которого возможно создавать интерактивные приложения Maple.

The article discusses the use of computer algebra system in teaching students the basics of graph theory, and the use of built-in programming language, with which it is possible to create interactive applications Maple.

Ключевые слова: информатизация, ОГЭ, Маплет, содержательные линии, графы.

Key words: Informatization, OGE, Maple, maplet, content lines, graphs.

Сегодня все больше внимания уделяется школе, конкретно тому, как осуществляется процесс обучения, при помощи каких средств, школа формирует портрет будущего выпускника. Особенно внимание глав государства приковано к развитию информационных технологий и внедрению их в образовательный процесс на разных ступенях образования (начальном, основном, среднем общем) в определенных моментах, отличающихся в силу психических и психологических различий этих возрастных групп. Однако за счет применения новых методик и приемов на уроках в школе можно достичь совершенно нового уровня знаний у учащихся [1].

Как известно, в школьном образовании каждый предмет состоит из содержательных линий, которые раскрывают информационную составляющую той или иной базы знаний. При изучении содержательной линии в ходе процесса обучения можно использовать современные подходы как в изложении знания, так и его контроле [6]. Инновационные подходы в первую очередь позволяют повысить интерес к изучаемому предмету, сделать рассматриваемые темы менее абстрактными, более практичными и реалистичными для школьников.

В.И. Вернадский сказал, что «...спасение нашего государства заключается в поднятии и расширении образования и знания... потому как учащийся народ есть основа для широкого развития личности и общества» [3]. С повышением уровня образования и науки увеличится возможность создания общеобразовательного и научно-технического пространства, которое будет способствовать адаптации современной системы образования к европейским нормам и стандартам. Как говорилось в заседании Болонского процесса, который был принят для улучшения образования и науки, повышения качества и мобильности образования можно достичь за счет инновационных средств которыми можно расширить образовательный процесс. Внедрение различных достижений в области информатики и информационных технологий в различные

социальные институты общества является неотъемлемой частью информатизации любого государства. Одним из таких институтов является школа. В качестве примера можно привести активно развивающиеся и внедряющиеся в образовательный процесс, системы компьютерной алгебры, которые можно применять на уроках при решении различных видов задач. В математических сообществах было разработано множество систем компьютерной алгебры, среди которых можно выделить наиболее развивающиеся системы общего назначения *Macsyma*, *Maple*, *Reduce*, *Matematika* [2].

Системы компьютерной алгебры (далее СКА) находят широкое применение во многих областях науки, таких как: математика, физика, химия информатика и т.д., СКА типа *Maple* становится все более популярной для решения задач преподавания математически ориентированных дисциплин, в научных исследованиях и промышленности [5]. Данная система является мощным инструментом для ученых, инженеров, педагогов, учеников. Эта система хорошо применяется во многих областях знаний. На уроках информатики, изучая содержательную линию «Моделирование и формализация» (раздел «Информационное моделирование», тема «Схемы и Графы» учебник Босовой Л.Л. 2013 года издания), можно использовать систему компьютерной алгебры *Maple*. Она включает больше сотни математических пакетов и средств визуализации, 70 из которых можно применять при решении задач с графами. Данной тематике следует уделять большое внимание, потому что очень часто на итоговых экзаменах встречаются задания, включающие в себя «Основы теории графов». Например, на итоговых экзаменах, а именно в ОГЭ по информатике задание №3 «Формальные описания реальных объектов и процессов» (Рисунок 1, взято из учебного курса по подготовке к ОГЭ по информатике, образовательный портал для подготовки к экзаменам «Решу ОГЭ»), есть задание, которое просто можно решить на основе графов [4].

Задание 3 № 3

Между населёнными пунктами A, B, C, D, E построены дороги, протяжённость которых (в километрах) приведена в таблице:

	A	B	C	D	E
A		1			
B	1		2	2	7
C		2			3
D					4
E		7	3	4	

Определите длину кратчайшего пути между пунктами A и E. Передвигаться можно только по дорогам, протяжённость которых указана в таблице.

Рисунок 1 Пример задания ОГЭ информатика

Довольно наглядно можно продемонстрировать построение графов, и нахождения расстояния между вершинами этого графа, в СКА Maple (Рисунок 2.).

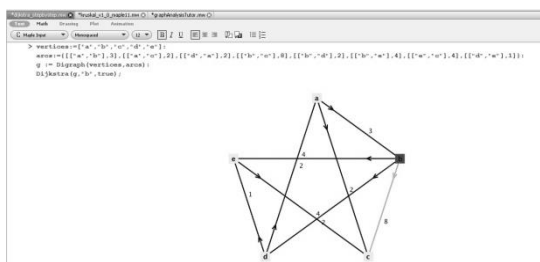


Рисунок 2. Изображение графа в Maple

Исследования с использованием систем компьютерной алгебры, как правило включают в себя алгебраические методы с большим набором конфигураций. Отсюда следует что СКА выступает как междисциплинарная область между математикой и информатикой, в которой исследования могут сосредотачиваться как на разработке алгебраических операций с символами, так и обработке их на компьютере. Еще одним плюсом данной системы является наличие встроенного языка программирования, при помощи которого можно создавать на основе имеющихся алгоритмов с символьными вычислениями готовое приложение, способное решать различного рода задачи [5]. Так, например, используя язык программирования Maple, который позволяет создавать собственные интерактивные приложения - Maplets (маплеты), с их помощью можно продемонстрировать построение графа а также определенным образом рассчитать расстояние между заданными вершинами. Рассмотренная ранее таблица расстояний между городами которая представлена перед учеников на экзамене, может быть визуализирована в виде графа, с использованием Maple (Рисунок 3).

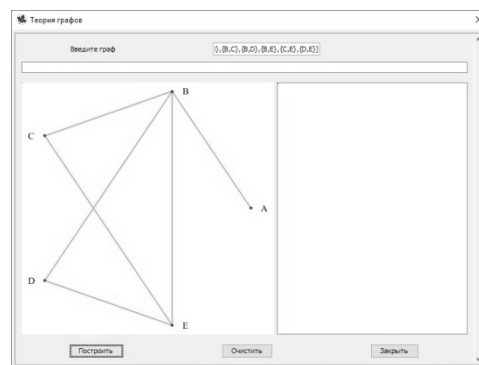


Рисунок 3. Пример рабочего Maplets

Получая наглядное изображение графа, ученику будет проще проверить своё решение данного задания, а учителю, при использовании такого маплета проще отследить усвоение знаний учащихся по теме «Графы». Применение на уроках таких средств обучения, позволят заинтересовать каждого ученика, насытить урок творческими заданиями, работами в малых группах, изучением и закреплением нового материала с использованием наглядных средств.

Таким образом, использование СКА Maple на уроках в школе поможет повысить уровень усвоения знаний и математической культуры учащихся. Применяя на уроках систему компьютерной алгебры Maple, позволит насытить и разнообразить процесс обучения. Потому как именно от формы представления материала чаще всего зависит скорость усваивания и полнота полученных знаний.

Список литературы

1. Киселев, Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: ИТК "Дашков и К", 2014. - 299 с.
2. Кирсанов М.Н. Графы в Maple. Задачи, алгоритмы, программы. — М.: Издательство ФИЗМАТЛИТ, 2007 — 168 с.
3. Наумов Георгий Борисович Организация учащегося народа: В. И. Вернадский об образовании и просвещении // Пространство и Время. - 2012., №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-uchaschegosya-naroda-v-i-vernadskiy-ob-образovanii-i-prosveschenii/> (дата обращения: 20.03.2019).

4. Образовательный портал для подготовки к экзаменам решу ОГЭ URL: <https://inf-oge.sdangia.ru/problem?id=3> (дата обращения 19.03.19)

5. Тынчеров К.Т., Селиванова М.В., Оленев А.А. Система компьютерной алгебры в теории графов. // Актуальные вопросы высшего профессионального образования. Сборник научных трудов международной научно-методической конференции в г. Октябрьском. - Изд-во УГНТУ, -2017 - С.27-32.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 19.03.19)

Виктория Чугунова

Научный руководитель: Киричек К. А.

РАБОТА С ГРАФИКОЙ НА ЯЗЫКЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ PYTHON ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИНФОРМАТИКИ

WORKING WITH GRAPHICS IN THE PYTHON PROGRAMMING LANGUAGE WHEN STUDYING A COMPUTER SCIENCE COURSE

Статья посвящена обучению созданию графики с помощью современного языка программирования Python на уроках информатики в рамках факультативных занятий. Проведенный автором статьи анализ библиотек по работе с графикой на языке Python позволяет выявить преимущества и недостатки каждой из рассмотренных библиотек, тем самым способствует оптимальному выбору библиотек для построения графиков, схем, качественных рисунков для всевозможных целей. Приведен пример создания рисунка на языке программирования Python.

The article is devoted to learning how to create graphics using the modern programming language Python in computer science lessons as part of elective classes. The analysis of libraries for working with graphics in Python carried out by the author of the article allows to identify the advantages and disadvantages of each of the considered libraries, thereby contributing to the optimal choice of libraries for building graphs, schemes, high-quality drawings for all sorts of purposes. An example of creating a picture in the Python programming language is given.

Ключевые слова: язык программирования Python, работа с графикой, графика Python.

Index terms: Python programming language, working with graphics, Python graphics.

Современные разработки в сфере программирования позволяют создавать и разрабатывать программы для собственного пользования под индивидуальные требования с особенными параметрами [1]. Достаточно использовать подходящий язык программирования. По мнению многих опытных программистов и любителей программирования наиболее подходящим под технический прогресс является язык Python. Он достаточно современный и развитый язык, который с легкостью используется для создания успешных проектов под строгие требования и параметры.

Python – язык высокого уровня, который ориентирован на улучшения производительности и читаемости составленного кода. Минимизированный синтаксис ядра и многофункциональная библиотека, кроме выполнения всевозможных действий, позволяют качественно и эффективно работать с графикой [2].

Анализируя школьные учебники информатики, можно сказать, что изучение языка программирования Python осуществляется по УМК К.Ю. Полякова и Е.А. Ерёмкина с 8 по 11 класс. В 8 и 9 классах отводится 27 часов на изучение раздела «Алгоритмы и программирование», а при углубленном уровне – 64 часа. Дальнейшее изучение раздела «Алгоритмизация и программирование» в 10 классе предполагает 44 часа, а в 11 классе – 24 часа. Работа с графикой на языке программирования Python затрагивается в 10 классе на основе рисунков из символов, то есть как псевдографика [8].

Работа с графикой в описываемом языке программирования осуществляется с помощью всевозможных библиотек, которые отличаются своими функциональными возможностями и набором инструментов [3]. Ниже представлены наиболее популярные и востребованные библиотеки для работы с Python:

• Tkinter – событийно-ориентированная библиотека, позволяющая

создавать программы с оконным интерфейсом;

- Matplotlib – стандартная библиотека построения схем и графиков. Данная библиотека идеально подходит для создания новых и достаточно простых проектов, что чаще требуется для новичков и обучающихся. Высокое качество визуализации и огромное количество пользователей подтверждают благонадёжность библиотеки;

- VisPy – новейший способ визуализации на уровне 2D и 3D с помощью OpenGL. На данном этапе эта библиотека предназначена для выполнения более тонких и целенаправленных работ по сравнению с другими инструментами. Фокусировка в графике осуществляется без GUI. В долгосрочной перспективе производители выдвигают возможную разработку и полный переход библиотеки на 3D графику;

- PyQwt идеально подходит для работы в реальном времени с предоставлением максимального количества функций;

- Chaco – библиотека с высокой скоростью работы и постоянными обновлениями. Однако данная платформа может стать достаточно сложной в установке и использовании;

- GuiQwt позволяет создавать интересные варианты графических изображений и внедрять их в последующем в любое приложение.

Представленные библиотеки и используемые модули могут стать отличным инструментом для разработки инженерных и научных проектов. Многие библиотеки предоставляют связанные линиями узлы, что подходит для интерактивного прототипирования [4].

С помощью отдельных виджетов можно отображать или редактировать специальные параметры для создания различных графических приложений. Некоторые интерактивные консоли позволяют захватывать ошибки и исправлять их. Гибкие и программируемые системы предоставляют возможность редактировать цветные градиенты [5].

Базовый функционал библиотек, как правило, включает следующие возможности:

- создание 2D графиков в интерактивном режиме с возможностью масштабирования и сдвигания, а также добавлением новых данных в реальном времени;

- визуализация отдельного участка изображения с использованием различных параметров большим объемом исходных данных;

- применение 3D графики с обработкой большого количества данных, отображением трехмерных поверхностей и точек, интерактивным просмотром, возможностью масштабирования и прокрутки мышью, объемной манипуляцией объектов;

- выделение отдельных регионов по интересам с меткой вертикальных и горизонтальных поверхностей, выделением срезов и автоматическим масштабированием;

- простое и быстрое генерирование графиков с применением граф-схем и управлением объектов.

Приведем пример как с помощью языка программирования Python создать простой графический рисунок, состоящий из отдельных предметов (ель, дом, солнце). Данное задание может быть предложено в 8–9 классах в рамках факультативных занятий.

Для создания рисунка необходимо задать параметры изображаемых предметов: высоту, ширину, длину, цвет, контур линий. Для этого используется библиотека Tkinter. На данном языке программирования будет строиться программа (код) с подходящими элементами, для чего следует перейти в редактор и создать новый файл, начать прописывать соответствующий код:

```
from tkinter import *
root=Tk()
root.title('Пример библиотеки tkinter')
v=Canvas(root,width=600,height=600,bg="lightblue",cursor="pencil")
v.create_polygon([75,150],[160,20],[235,150],fill="green")
v.create_polygon([50,300],[160,135],[270,300],fill="green")
v.create_polygon([20,450],[160,275],[300,450],fill="green")
v.create_rectangle(120,500,210,450,fill="brown",outline="black")
v.create_oval(425,10,500,80,fill='yellow',width='1')
```

```

v.create_rectangle(0,500,600,600,fill='light
green')
v.create_rectangle(350,350,500,500,fill='bro
wn',outline='black',width='2')
v.create_rectangle(427,427,370,370,fill='yel
low',outline='black',width='2')
v.create_rectangle(460,430,500,500,fill='wh
ite',outline='black',width='2')
v.create_polygon(510,350,390,215,340,350,
fill='brown',outline='black',width='2')
v.pack()
root.mainloop()

```

Для прорисовки отдельных элементов можно использовать автоматическое написание с помощью функций, которые позволят сформулировать максимально компактный и простой код. Можно добавить красок и раскрасить элементы рисунка различными цветами, подобрав толщину линий. После этого можно запустить программу (код) и увидеть создание примерного итогового рисунка, который должен получиться.

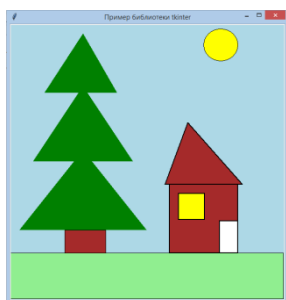


Рисунок 1. Графический рисунок, состоящий из отдельных предметов (ель, дом, солнце), построенный с помощью библиотеки Tkinter

Существует большое количество функций, которые позволяют быстро выполнить работу, получить необходимый код и создать рисунок согласно предъявленным параметрам.

В обязательном порядке перед созданием графики в указанном языке программирования необходимо ознакомиться с основными инструментами и параметрами, которые позволят облегчить написание и упростить внешний вид полученного результата. Хотелось бы также отметить, что на сегодняшний день существует большое количество методических пособий и учебников, например, таких как «Программирование на Python» М. Лутц [7], которые поз-

воляют пошагово освоить технику работы с графикой Python.

Используя язык программирования Python, можно получить большое количество возможностей и творческий прорыв за счет большого количества инструментов. Благодаря этому Python является крайне востребованным и перспективным. Простой синтаксис, легко читаемый код делают этот язык лидирующим среди остальных [9].

Современные программисты способствуют существенному расширению функционала и возможностей языков программирования, что также сказывается на особенностях работы с графикой. С помощью графики на языке программирования с легкостью можно справиться со сложными задачами, с построением графиков и схем, созданием необходимых визуализаций. Создание графики с помощью языка программирования Python на уроках информатики повысит интерес обучающихся к программированию и позволит проявить индивидуальные творческие способности.

Список литературы:

1. HOW-TO: Программа на Python, Часть 1 Грег Валтерс [Электронный ресурс]. URL: http://help.ubuntu.ru/fullcircle/27/python_%D1%87_.
2. Pythonic Way Образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: <http://pythonicway.com/>.
3. Python для начинающих. [Электронный ресурс]. URL: <http://pythonworld.ru/>
4. Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/>.
5. Всё о Python. Сайт для разработчиков. [Электронный ресурс]. URL: <http://pep8.ru/>.
6. Где применяется Python? Какое программное обеспечение написано на Python? Блог Михаила Воронина [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mvoronin.pro/en/blog/post-75>.
7. Лутц М. Программирование на Python, том I, 4-е издание. – Пер. с англ. – СПб.: Символ-плюс, 2011.–992 с.
8. Преподавание, наука и жизнь: сайт Константина Полякова [Электронный ресурс]. URL: <http://kpolyakov.spb>.
9. Форум для обсуждения AllNokia. Обсуждаем здесь программирование на Python! [Электронный ресурс]. URL: <http://forum.allnokia.ru/viewtopic.php?t=13921>.
10. Чаплыгин А.Н. Учимся программировать вместе с Питоном (Start with Python): учеб. пособие. - Revision: 226, 2011.

Секция «Актуальные проблемы современной лингвистики и методики преподавания дисциплин гуманитарного цикла»

Мария Аристова

Научный руководитель: Боброва Т.О.

**ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
Г. ГАРДНЕРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**G. GARDNER'S THEORY OF MULTIPLE
INTELLIGENCE AS A MEANS OF FOREIGN
LANGUAGE TEACHING**

Статья посвящена рассмотрению применения теории множественного интеллекта Г. Гарднера как средства обучения иностранному языку. Целью данной работы является изучение предрасположенности разных типов интеллекта к определенным видам речевой деятельности и формам работы при обучении иностранному языку.

The article is devoted to the application of G. Gardner's theory of multiple intelligence as a means of foreign language teaching. The aim of this work is to study the predisposition of different types of intelligence to certain types of speech activity and forms of work in foreign language teaching.

Ключевые слова: теория множественного интеллекта, типы интеллекта, формы работы, эффективность.

Index terms: theory of multiple intelligence, types of intelligence, forms of work, efficiency.

Целью современного образования является развитие индивидуальности, обретение человеком собственной культурной идентичности, реализация его индивидуально-творческого начала во всех сферах жизни общества. В связи с этим современному преподавателю приходится сталкиваться с проблемой разноуровневой языковой подготовки учащихся, создавая опти-

мальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого отдельного ученика. Это подтверждает важность повышения эффективности учебного процесса на основе индивидуализации обучения.

Иностранный язык играет важную роль в современном обществе, так как обогащает внутренний мир учащихся, расширяет и воспитывает художественные запросы, воспитывает интерес к международной культуре и дружбе. В этой связи встает вопрос о поиске наиболее эффективных методов обучения, которые могли бы учитывать индивидуальные особенности и интересы каждой личности.

В данной статье рассматривается вопрос адаптации учебного процесса под условия индивидуализации обучения посредством теории множественного интеллекта Говарда Гарднера.

Индивидуализация обучения - это организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся, которая, позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося [2].

Под индивидуально-психологическими особенностями учащихся понимаются относительно неизменные качества индивидуальности, определяемые как характер и темперамент, задатки и склонности, направленность и интерес, проявляющиеся в активной деятельности [5].

Значительный вклад для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося на занятиях по иностранному языку вносят методы по учету его индивидуальных особенностей психических процессов, состояний и свойств [1]. С этой целью необходимо внедрять в образование передовые теории и методы, направленные на решение указанных задач современного образования, являющиеся синтезом педагогической и психологической наук.

Одним из наиболее признанных специалистов по исследованию интеллекта человека является американский психолог Говард Гарднер, сформулировавший три значения термина «интеллект»:

1. Отличительная черта всех человеческих существ (каждый из нас обладает этими восемью или девятью интеллектами).

2. Качество, на основе которого люди отличаются друг от друга.

3. Способ выполнения человеком определенной задачи с учетом своих интересов [8].

Теория множественного интеллекта Гарднера представляет собой попытку понять, как в зависимости от типа личности создать благоприятную среду для развития разнообразных познавательных возможностей соответствующих индивидуальности интеллектуальному потенциалу учащихся [4].

Теория множественного интеллекта подчеркивает, что различные формы знаний присутствуют буквально в каждой сфере человеческого существования. Интеллектуальная сфера человека напрямую связана с познанием окружающего мира, и является основой направленности познания при выборе той сферы, в которой его когнитивные потребности могли быть удовлетворены наиболее эффективным образом [3].

Теория Гарднера базируется на идее, что каждая личность обладает, по крайней мере, семью типами интеллекта: лингвистическим, логико-математическим, визуально-пространственным, кинестетическим, музыкальным, межличностным и внутриличностным [8].

В реальной жизни, как показывает практика, учебная деятельность большинства образовательных учреждений нацелена на развитие только двух из них – лингвистического и логико-математического. По мнению Т. Армстронга, любой студент, который хорошо владеет речью, читает, пишет, считает и рассуждает, всегда становится ведущим в группе [7].

Рассмотрим краткую характеристику каждого типа интеллекта [1].

Лингвистический интеллект направлен на чтение, письмо, повествование, запоминание слов.

Логико-математический интеллект – наделен умением решать проблемы, задавать вопросы, работать с числами, экспериментировать.

Визуально-пространственный интеллект способен быстро учиться на зрительных образах, хорошо извлекать информа-

цию из карт, схем, диаграмм, складывать паззлы и разгадывать головоломки.

Кинестетический интеллект способствует созданию и передаче идей и эмоций человека посредством движений тела.

Музыкальным интеллектом обладают люди, с ярко выраженным влечением к музыке, игре на музыкальных инструментах, пению. Кроме того, им легче обучается иностранным языкам, т.к. они легко улавливают и копируют мелодику языка.

Межличностный интеллект направлен на работу в сотрудничестве, следовательно, характерен для людей с лидерскими и дипломатическими качествами.

Внутриличностный интеллект наделяет людей умением лучше понимать собственные эмоции, цели и намерения, свой внутренний мир, поэтому часто проявляется в проявлении обостренного чувства собственного достоинства, стремлением работать в одиночестве [6].

Знание особенностей восприятия и переработки информации учащегося определяет его основной тип интеллекта (например, визуалы имеют преобладающий визуально-пространственный интеллект, аудиалы – музыкальный, кинестетики – кинестетический, дигиталы – логико-математический интеллект), что позволяет организовать наиболее благоприятные условия для эффективного формирования навыков и умений каждого конкретного учащегося.

Каждый человек с рождения обладает несколькими типами интеллекта и один из них развит в преобладающей степени. Чтобы использовать возможности по максимуму, необходимо развивать несколько доминант. Ориентируясь на ключевые интеллектуальные способности учащихся, можно легко добиться успеха в организации максимально разнообразного и увлекательного для разного типа учащихся учебного процесса.

Однако у каждого типа мышления кроме сильных есть свои слабые стороны, например, музыкальный тип будет легче усваивать знания посредством аудирования, чем письма, внутриличностный тип столкнется с трудностями при говорении, визуально-пространственный хуже будет усваи-

вать знания о языке при помощи аудирования и т.п.

В таблице 1 представлены оптимальные для каждого типа интеллекта виды речевой деятельности и формы работы, которые повысят эффективность обучения иностранного языка за счет учета индивидуальных особенностей учащихся:

Таблица 1 – Предрасположенность различных типов интеллекта к определенным видам речевой деятельности и формам работы при обучении иностранному языку

Тип интеллекта	Вид речевой деятельности	Формы работы
Лингвистический	Говорение, письмо, чтение.	Чтение, упражнения, направленные на восприятие слов на слух и зрительно, письмо, пересказ прослушанных и прочитанных текстов, устные выступления, создание творческих работ.
Логико-математический	Говорение	Анализ текстов, устные упражнения на логику, таблицы и графики, выстраивание абзацев текста в логическом порядке.
Визуально-пространственный	Чтение	Использование цветных картинок или графических символов (букв, фонем, предложений), создание проектов на основе применения иностранного языка.
Кинестетический	Говорение	Ролевые и деловые игры.
Музыкальный	Аудирование, говорение	Использование музыки, стихов, песен, рифмовок как средств обучения аудированию и говорению.
Межличностный	Говорение	Групповая работа, высказывание собственного мнения, организация внеклассных вечеров на а, викторин темы изучаемого языка и т.п.
Внутриличностный	Аудирование, Письмо	Индивидуальные письменные задания или задания на аудирование, подробный разбор ошибок, индивидуальные поручения, например, подбор материала по теме.

Таким образом, преподавателю перед началом работы с учащимися по овладению языком необходимо: 1) провести тестирование на выявление типа интеллекта каждого обучающегося; 2) На основе полученных данных выявить слабые и сильные стороны восприятия информации конкретным учащимся; 3) Подобрать формы работы оптимальные для каждого типа мышления.

Иностранный язык как дисциплина обладает огромным потенциалом для развития всех типов интеллекта, так как: имеет межпредметный характер, привлекает информацию различных форм восприятия (визуальную, аудиальную, аудиовизуальную) и представления (графическую, текстовую, звуковую), а также имеет большие возможности для развития универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных).

Проанализировав теорию Говарда Гарднера можно сделать вывод, что каждый человек имеет предрасположенность к тому или иному типу интеллектуальной деятельности. При этом степень сформированности интеллектуальных и познавательных способностей учащихся находится на различном уровне. Большинство людей могут развить в себе любой тип интеллекта до соответствующего уровня компетентности. Иными словами, каждый ученик обладает потенциалом к изучению различных аспектов английского языка при условии создания для этого соответствующих условий.

Список литературы:

1. Аитов В.Ф. Взаимосвязь подходов к обучению иностранному языку на факультетах неязыковых специальностей. СПб. 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://old.gnpbu.ru/> (Дата обращения: 14.02.2019).
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1982.
3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер; пер. с англ. - М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. - 527 с.
4. Евстифеева О.В. Школа, где можно учиться своим способом // Эксперимент и инновации в школе, 2012. №3. С. 5-11.
5. Методы и приемы индивидуального и дифференцированного подходов к младшим школьникам в процессе воспитания. [Электронный ресурс]. URL: <http://refleader.ru/jgeujigepolujg.html> (Дата обращения: 10.03.2019).
6. Официальный сайт теории множественного интеллекта: [Электронный ресурс]. URL: <http://multipleintelligencesoasis.org/about/the-components-of-mi/> (Дата обращения: 17.03.2019).
7. Armstrong Thomas. Seven Kinds of Smarts: Identifying and Developing your Intelligences. [Электронный ресурс]. URL: <http://scareers.com> (Дата обращения: 17.03.2019).

Алина Власова

Научный руководитель – Макарова О.С.

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, В ПРОЦЕССЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

EDUCATION OF VALUE-BASED ATTITUDE TO WORK AMONG YOUNGER STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK

В статье рассматривается вопрос о необходимости воспитания младших школьников, посредством труда, где трудовое воспитание младших школьников выполняет задачу – привлечь внимание учеников к труду, пробудить у них любознательность, познавательный интерес, трудолюбие.

The article deals with the question of the need to educate younger schoolchildren, through labor, where the labor education of younger schoolchildren performs the task of attracting students' attention to work, arousing their curiosity, cognitive interest, and hard work.

Ключевые слова: трудовое воспитание, познавательный интерес, любознательность, трудолюбие.

Index terms: labor education, cognitive interest, curiosity, hard work.

Рассматривая основные аспекты воспитания, современная школа строит свою работу по принципу сочетания обучения с трудом. К.Д. Ушинский в своей статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» указывает на достаточно значимую роль трудового воспитания в формировании личности ребенка. К.Д. Ушинский большое значение придает труду и считает, что именно благодаря трудовому воспитанию, у детей формируются ценности, а также личностные качества. Он говорил о том, что труд является одним из важнейших факторов для воспитания умственных, физических и нравственных качеств человека. [0]

Трудовое воспитание – это целенаправленное становление социально ценностного отношения к труду. Цель трудового воспитания – развить исполнительное, на творчестве основанное, ответственное отношение к труду, как ценности. [0] Трудовое воспитание реализуется благодаря использованию различных форм и методов, обеспечивающих сознательное, целеустремленное выполнение общественно полезного труда, дисциплину и организованность,

воспитания ответственности за личный вклад коллектива в развитие общественных ценностей. А также выработку способности работать в коллективе и непримиримости тунеядства. Формами трудового воспитания являются:

- 1) средства морального и материально-поощрения;
- 2) представление широких возможностей для повышения своих способностей;
- 3) подготовка молодого поколения к труду методами семейного воспитания и в учебных заведениях;
- 4) использование средств массовой информации в целях трудового воспитания. [0]

Уже с младшего возраста необходимо включать учащихся в трудовой процесс, однако нужно учитывать индивидуальные особенности и склонности каждого ребенка. Для детей этого возраста, вовлечение в трудовую деятельность и приобщение их к общественно полезному труду, имеет большое значение, так как труд носит групповой характер, что помогает младшим школьникам влиться в коллектив. Посильность труда, коллективный характер деятельности и стремление завершить начатое дело, все это важнейшим образом влияет на формирование трудолюбия у детей. [0]

Трудовое воспитание учащихся младших классов, ставит перед собой ряд задач, которые обусловлены подготовкой всесторонне развитой личности, способной творчески мыслить и выражать свою индивидуальность. Младший школьник, в силу своих возрастных особенностей, наиболее сильно подвержен воспитательному воздействию, что позволяет, в контексте трудового воспитания, создавать необходимые личностные качества и свойства, а также способствует развитию умственных способностей и нравственных качеств.

Для младшего школьного возраста характерны следующие формы трудовой деятельности:

- 1) самообслуживание – труд по обслуживанию самого себя;
- 2) хозяйственно-бытовой труд – труд по уборке помещения, мытье, стирка и т.д.;
- 3) труд в природе – уход за растениями и животными;

4) ручной и художественный труд – изготовление различного рода поделок. [0]

Так, например, на школьном уроке технологии, создаются необходимые условия не только для формирования творческих способностей младшего школьника, но и для овладения им навыками самообслуживания (после завершения работы, учащиеся самостоятельно приводят свое рабочее место в порядок).

Проблема трудового воспитания, в силу своей значимости в современном мире, не раз интересовала умы великих ученых. О вопросах трудового воспитания младших школьников говорили такие видные ученые, как К.Н. Вентцель, Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, К.Д.Ушинский, С.Л.Рубинштейн. А также отечественный психолог П.П. Блонский, который показал тесную связь трудовой и игровой деятельности младших школьников и необходимость использования игры, в качестве воспитательного процесса, а также усовершенствования трудовых умений ребенка.

Трудовое воспитание чаще всего рассматривается в рамках классно-урочной системы, однако не стоит забывать, а внеурочных формах трудового воспитания. Внеклассная работа — одна из частей учебно-воспитательного процесса в школе, форма организации свободного времени обучающихся. К внеклассной работе по предмету относится индивидуальная работа с учащимися, различные кружки, факультативы, выпуск предметных газет, тематические вечера и других мероприятий. Такую работу классный руководитель организует совместно с учащимися, также возможно привлечение родителей. Внеклассная воспитательная работа включает в себя различные виды деятельности и обладает широким спектром возможностей воспитательного воздействия на ребенка. [0]

1) разнообразная внеклассная деятельность способствует раскрытию индивидуальных способностей, которые ребенку не всегда удается показать на уроке;

2) включение школьников в различные виды внеклассной работы, способствует не только обогащению ребенка новыми знани-

ями, но и приобретению необходимых практических умений и навыков;

3) в различных видах внеклассной работы дети не только могут проявить свою индивидуальность, но и приобретают способность взаимодействовать в коллективе. Причем каждый отдельный вид внеклассной работы – творческой, познавательной, спортивной, трудовой, игровой – дает знания, обогащающие опыт коллективного взаимодействия школьников в определенном аспекте, в результате чего воспитательный эффект возрастает. [0]

Все виды внеклассной работы взаимосвязаны между собой. В процессе внеклассных занятиях, так или иначе осуществляется прямая и обратная связь с уроком. Внеклассные занятия не только помогают формировать индивидуальные способности ребенка, но и способствуют работе детей в коллективе, что очень важно для процесса воспитания. Проводя эти занятия в системе всего процесса преподавания, они способствуют развитию многосторонних интересов учащихся, самостоятельности в работе, практических навыков, их мировоззрения и мышления. Формы проведения таких занятий различны по своей структуре и тематике, однако все они так или иначе связаны с уроком. На уроке у учащихся возникает познавательный интерес, который находит свое отражение в различных формах внеклассных занятий и снова получает развитие и закрепление на уроке.

Любая форма внеклассной деятельности имеет цель развития ценностного отношения к чему-либо, а также углубление знаний в той или иной области: музыке, живописи, книге, природе, учебе, труде и т.д. В зависимости от темы выбирается форма проведения внеклассного мероприятия. Это может быть организация экскурсии, классного часа, круглого стола и т.д.

Трудовое воспитание также осуществляется в процессе внеклассной деятельности. Разнообразные формы проведения такого рода мероприятий, обеспечивают не только совершенствование технического творчества учащихся, а также формируют познавательный интерес в той или иной области знаний. Трудовая деятельность, в рамках внеклассных мероприятий,

может реализовываться в следующих формах: [0]

- 1) дежурство по классу;
- 2) украшение школы к празднику;
- 3) оборудование спорт площадок;
- 4) организация и проведение субботников;
- 5) турнир умельцев и т.д.

Трудовое воспитание ребенка начинается с формирования в семье и школе самых простых представлений об обязанностях в трудовой сфере. Труд был и остается необходимым средством, развития важнейших качеств, для формирования всесторонне развитой личности. Наиболее эффективно, трудовая деятельность, осуществляется в процессе внеклассной работы. Использование ее различных форм, способствует развитию технического творчества учащихся, а также формированию познавательных интересов в различных областях знаний.

Список литературы

1. Батышев С.Я. Трудовая подготовка школьников: вопросы теории и методики. М., 2004.
2. Внеурочная деятельность. Начальное и основное образование / В.А. Горский, А.А. Тимофеев и др. М., 2010.
3. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников // пособие для учителя/ Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. М., 2010.
4. К вопросу о методах трудового воспитания младших школьников // Сб. науч. тр. Соавт.: Е.А. Мозговой, Т.С. Юрьева. М., 2000.
5. Компетентностный подход при обучении иностранному языку бакалавров-специалистов в условиях педагогического вуза: монография / О.С. Макарова, В.Г. Павленко, Донцов А.В. — Ставрополь: Изд-во Ставропольского государственного педагогического института, 2018. -106с.
6. Пашков А.Г. Труд как средство воспитания // Педагогика, 2002, № 7-8 с. 3-10.
7. Современные подходы и технологии обучения иностранным языкам Использование мультимедийных программных средств при обучении иностранному языку. Коллективная монография/ О.С. Макарова; Под ред. О.В. Бережной, Ю.В. Прилепко, М.Н. Алексеевой. - Ставрополь, 2014 г. - 202 с.
- 8.Тронева Ю.Г. Трудовое воспитание в рамках введения ФГОС НОО/ Ю.Г. Тронева//nsportal.ru-2017(06).
9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т./ Под ред. А. И. Пискунова. – М., 1974.
10. Харламов И.Ф. Х21 Педагогика: Учеб. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2003. - 519 с.

Кирилл Волошин

Научный руководитель – Макарова О.С.

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКИ И ПРОГРАММИРОВАНИЯ

THE ROLE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE STUDY OF COMPUTER SCIENCE AND PROGRAMMING

Владение английским дает преимущество студенту, или уже программисту в изучении своего предмета. Именно английский язык является главенствующим языком в информатике и программировании. В данной статье дается ответ на вопрос о значимости и необходимости в изучении английского языка для людей, которые хотят понимать информатику и программирование.

English proficiency gives an advantage to a student, or already a programmer, in studying his subject. English is the dominant language in computer science and programming. This article answers the question of the significance and need for learning English for people who want to understand computer science and programming.

Ключевые слова: английский язык, программирование, информатика, сфера информационных технологий.

Index terms: English, programming, informatics, information technology.

Данным вопросом уже занимался ни один человек, с более обширными навыками и знаниями, что мы имеем. Однако, все же стоит попробовать разобрать данный вопрос. Выбор профессии для каждого студента-это настоящая «пытка». А для тех, кто выбрал профессию в сфере информатики и программирования все еще печальнее. Ведь для данной сферы не просто следует выучить «технический» английский, а нужно обязательно это сделать. Сложно найти хорошую работу без знания английского, путешествовать по странам мира, а если переехать в англоговорящую страну, то вообще первое время будет очень тяжело. Так и в сфере информационных технологий, не зная английского языка, вы не сможете взаимодействовать с этим «миром». Давайте рассмотрим 6 причин «Зачем нужен английский язык программисту», который сформулировал Леонид Суцев, сооснователь «mkdev».

1) Среда разработки.

Использование русского языка и русского интерфейса в своей работе может привести вас к огромным проблемам. «Почему?» - спросите вы. Все просто, люди, которые разбираются в информатике и программировании пишут все свои «гайды»-обучающие статьи и инструкции, именно на английском языке. Ведь этот язык международный, а значит, все люди смогут воспользоваться данными инструкциями. А теперь подумайте, что будете делать вы, когда у вас появится проблема, а вы просто не сможете разобрать то, что написали «гугру» в сфере информатики.

2) Техническая документация.

В данном пункте все должно быть предельно ясным. Вся техническая документация для всех языков программирования составляется на английском языке. Вот здесь и пригодится тот «технический английский», который многие просто ленятся изучать. И не следует думать, что умные люди будут нам переводить эти статьи. Как сказал Леонид Суцев - «Даже если он это и сделает, у него займёт это столько времени, что к моменту, когда он закончит, выйдет уже следующая версия языка, к которой выпустят новую документацию».

3) Поиск решений в интернете.

Когда не помогают ни объяснения вашего преподавателя, ни специальная документация, мы все отправляемся изучать просторы «великого гугла». И тут большинство людей сильно разочаровываются. Ведь формулируя свой запрос на русском языке, мы отсекаем большую часть тех знаний, которую могли бы получить с помощью запроса на английском языке. Тут же возникает вопрос - «А почему так?». Просто потому что вся сфера информационных технологий «общается» на английском. Программисты, разработчики, инженеры, аналитики, веб-дизайнеры-все они общаются именно на английском языке. Поэтому когда вы хотите написать свой запрос на русском языке, подумайте 10 раз, прежде чем сделать это.

4) Профессиональная литература.

Данная литература пишется только на английском языке. Все профессионалы читают и пишут именно на английском. Хотите написать, что то на русском? Это ваше

право, но так вы значительно сужаете ту аудиторию, с которой бы вы хотели поделиться своими знаниями, исследованиями и аналитикой.

5) Конференции, онлайн-доклады и прочие вебинары (онлайн-семинары).

Т.к. мы уже знаем, что все мастера и профессионалы в сфере информационных технологий общаются на английском языке, то с легкостью можно сделать вывод о том, что все их конференции, доклады, онлайн-семинары будут вестись именно на международном языке. Соответственно люди, которые поленились или даже не захотели изучать английский язык, лишают себя возможности получить просто исполинское количество знаний.

6) Работа за границей.

Зная английский язык, вы открываете для себя потрясающую возможность работать по всему миру в сфере информатики. И снова тот же вопрос - «Почему?». И те же ответы-все профессионалы общаются на английском языке, английский язык - международный язык. Все просто и понятно.

Если этих фактов вам не достаточно. То в доказательство своей точки зрения я могу привести программу полиязычного обучения, которая значительно подняла уровень знаний студентов КГУ «Индустриально-технический колледж № 2, город Степногорск». Программа полиязычного обучения предусматривает использование новой модели образования, способствующей формированию поколения, владеющего языковой культурой. Владение русским и английским языками дает ключ к мировым рынкам, науке и новым технологиям. Способствует формированию коммуникативной позитивной личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде.

Применение интегрированного подхода дает преподавателю возможность добиться от студентов не только понимания предмета, но и умения применять и закреплять полученные знания при изучении других, а студентам - возможность понять, что полученные знания по различным предметам тесно взаимосвязаны и могут пригодиться в повседневной жизнедеятельности.

Так преподаватели дали понять студентам насколько связаны английский язык и информатика. Насколько важно знать элементы интерфейса, которые написаны на английском языке, и языки программирования, которые также созданы на основе английского языка.

Исходя, из всего вышесказанного я могу сделать вывод о том, что английский язык-это не просто международный язык, это основной язык информатики, который должен знать каждый, кто захотел посвятить свою жизнь данной сфере.

Список литературы:

1. Джоджуа Жанна Полиязычное обучение и его результаты //Сайт.<http://apgazeta.kz/2016/09/07/ob-informatike-na-anglijskom/>

2. Сущев Леонидб причин, зачем программисту необходимо учить Английский язык.//Статья.<https://mkdev.me/posts/6-prichin-zachem-programmistu-neobhodimo-uchit-angliyskiy-yazyk>

3.Нарышкина Е.А. Использование компьютерных программ при обучении английскому языку // Интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2007 – 2008. <http://festival.1september.ru/articles/503443/>

4. Компетентностный подход при обучении иностранному языку бакалавров-специалистов в условиях педагогического вуза: монография / О.С. Макарова, В.Г. Павленко, Донцов А.В. — Ставрополь: Изд-во Ставропольского государственного педагогического института, 2018. -106с.

5. Силкина Е.Б. Компьютерные технологии в активизации познавательной деятельности учащихся // Статья <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/>

6. Современные подходы и технологии обучения иностранным языкам Использование мультимедийных программных средств при обучении иностранному языку. Коллективная монография/ О.С. Макарова; Под ред. О.В. Бережной, Ю.В. Прилепко, М.Н. Алексеевой. - Ставрополь, 2014 г. - 202 с.

Елена Дьяченко

Научный руководитель: Павленко В.Г.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Статья посвящена рассмотрению применения современных технологий при обучении иностранному языку в средней школе. Целью данной работы является изучение разнообразных методов, применяемых при обучении иностранным языкам в средней школе. В статье подчеркивается эффективность применения современных технологий на уроках иностранного языка.

The article is devoted to the analysis of using modern technologies in teaching a foreign language in high school. The aim of this article is to study a wide variety of methods used in teaching foreign languages in high school. It is emphasized the effectiveness of using modern technologies at the lessons of foreign language.

Ключевые слова: современные технологии, методы, коммуникативный, компетентность, эффективность.

Index terms: modern technologies, methods, communicative, competence, efficiency.

В настоящее время изменения, происходящие в современном российском обществе требуют модернизации системы образования.

Данные требования указаны в стандартах нового поколения, ставящие главной целью развитие личности учащегося[7].

Главной задачей ФГОС ООО при обучении иностранному языку в средней школе является развитие у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, а именно «способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [7].

Учителям иностранного языка нельзя учить «по-старому». Их задачей является научить учащихся ориентироваться в иноязычной среде, уметь адекватно реагировать на возникающие речевые ситуации.

Средством реализации коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку является применение современных методов.

На сегодняшний день, во всех средних школах России происходит обучение таким иностранным языкам как: английскому, немецкому, французскому. Обучение иностранным языкам введено даже в начальной школе, когда закладывается самая основная структура и форма, называемая «фундаментом». Именно в этот период учитель должен заинтересовать учащегося в своем предмете, предоставить информацию в доступной форме, чтобы ученик смог понять, о чем идет речь. Данный этап обучения очень необходим.

Важно взаимопонимание, как педагога, так и учащегося в процессе обучения, познания, усвоения определенных навыков, ведь именно с этими умениями ребенок пойдет в среднюю школу и там продолжит изучать иностранный язык. Учитель, который сумел заложить тот самый «фундамент», может быть уверен, в том, что ученику будет проще изучать иностранный язык в последующих классах.

Методы изучения иностранного языка в средних школах России весьма разнообразны. Современные учителя пользуются совершенно разными способами предоставления информации на уроках для того, чтобы произвести впечатление на учеников и вызвать интерес к предмету. Педагог большую часть материала рассказывает сам, а другую стремится получить от учащихся в процессе беседы, побуждая их к рассуждению, формированию каких-либо выводов из полученной информации.

Каждый из педагогических методов составлен индивидуально: на определенное количество часов, возрастную категорию, уровень развития и подготовку учащихся и, самое главное, на учителей, которые пользуются тем или иным методом обучения, на умения педагогов работать с тем оборудованием, которое предоставляет школа.

Для чтобы сделать процесс обучения иностранного языка более эффективным и результативным, а также повысить мотивацию учащихся, преподаватели должны тщательно относиться к отбору учебного материала и правильному его применению.

Для повышения эффективного обучения иностранному языку, необходимо при-

менение как традиционных, так и нетрадиционных методов.

В нашей работе рассмотрим применение именно нетрадиционных методов.

«Лексико-грамматический метод». Этот метод характеризуется умением подбирать материал, владением языком и его грамматикой. Это значит, что педагог должен знать, как правильно составить ту или иную грамматическую схему, с определенным материалом, который хочет преподнести, составить ее так, чтобы она была понятна, грамотно подобрать текст для изучения определенной тематики, способность донести схему перевода, как с иностранного языка на русский, а затем наоборот. Учитель должен обращать внимание на текст, то есть текст должен содержать логическую цепочку при переводе [1-2].

Данный метод имеет плюсы. Первый и, пожалуй, самый главный плюс - это доступность для ученика. Учащиеся усваивают грамматику на высоком уровне, что немаловажно. Следующий плюс - это развитие логических цепочек, когда ученик формирует навыки сопоставления своих мыслей с выполнением определенного задания, например перевода текста.

Но у этого метода есть очень важный минус - это создание языкового барьера. Учащийся не может выразить самого себя и действует по определенной схеме, за счет этого мало расширяет свой кругозор знаний.

Существует метод «Физического реагирования» [3]. Его задача состоит в том, чтобы учащийся всю информацию пропускал через себя, иначе он не сможет понять всю суть того, что хочет изучить. Данный метод представляет собой получение как можно больше познавательной информации, за счет чего ученик старается отобрать нужное для себя. В течение первых занятий ученик активно и чрезвычайно внимательно слушает учителя, но не говорит ни слова на изучаемом языке. Учащийся начинает воспроизводить слова лишь тогда, когда получает довольно много информации.

Этот метод хорош тем, что в процессе обучения учащийся чувствует себя комфортно. Эффект данного метода достигается лишь тогда, когда ученик пропускает через себя всю полученную информацию.

Нельзя не отметить такой метод как «Погружение» [4]. Этот метод очень интересен тем, что ученик может на некоторое время стать кем-нибудь другим. Урок проходит в игровой форме. Задача данного метода такова: учащиеся должны придумать себе новые имена и новую биографию, все это должно быть обязательно на иностранном языке. За счет этих представлений, создается иллюзия нахождения в другом пространстве, в мире, где все на изучаемом языке. Все это создается для того, чтобы обстановка была расслабленной и учащиеся могли свободно выражать свои мысли.

Следующий метод, немаловажный и современный, называется «Аудиолингвистический» [5]. Этот метод позволяет учителю использовать дополнительное мультимедийное оборудование, с помощью которого учащиеся могут прослушивать текст. Задача заключается в том, чтобы ученики много раз повторяли прослушанный материал, и после нескольких таких повторений ему разрешается добавить одно-два предложения от себя.

Существуют более современные методы обучения иностранному языку, которые имеют как плюсы, так и минусы.

Метод «Обучения за рубежом» [6]. Это метод тесно связан с методом «Погружения». Задачей данного метода является полное погружение ученика в ту атмосферу, где свободно владеют изучаемым языком. То есть, ребенок обучается, живет, проводит свободное время там, где общаются на изучаемом языке. За данным процессом обучения следят как педагоги, так и специалисты. Этот метод является очень хорошим, так как у ученика данный язык постоянно на слуху, он привыкает к нему и начинает быстрее его усваивать. Минус этого метода в том, что он доступен не каждому и ограниченно время проживания на другой территории.

Метод «Самостоятельного обучения» [8]. Это метод проявляет себя в том, что у ребенка появляется огромное желание узнавать определенный язык, и он постоянно ищет какую-либо интересную информацию. Ученик самостоятельно знакомится с рядом пособий, прослушивает в виде аудиозаписей интересные ему тексты на ино-

странном языке, просматривает познавательные видео. Благодаря данному отбору информации, ученик лучше усваивает полученный материал. Все пособия, аудио, видео и прочие вспомогательные элементы, помогают ученику погрузиться в изучение данного языка. Большая часть из перечисленных элементов имеют доступ к общему пользованию.

Этот метод имеет очень огромный плюс в том, что данный процесс познания не имеет временных рамок в прохождении того или иного раздела в процессе усвоения определенного материала. Недостаток в том, что этот метод требует жесткой дисциплины при организации занятий.

В данной статье представлены самые распространенные и самые востребованные методы изучения иностранного языка в средних классах России. Все мы прекрасно понимаем, что изучение иностранного языка очень важно в современном обществе. В связи с этим продолжается поиск новых методов, повышающих эффективность обучения иностранному языку.

Список литературы.

1. Инфоурок. Эффективные методы изучения иностранного языка. [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/metodi-izucheniya-inostrannogo-yazyka-1121437.html>
2. Метод изучения иностранного языка. Экскурсы в методологию [Электронный ресурс] URL: <https://www.native-english.ru/articles/excursus>
3. Методика обучения иностранным языкам. [Электронный ресурс] URL: <http://www.studfiles.ru/preview/5769616/page:64/>
4. Методы преподавания иностранных языков в средней школе в современных условиях. [Электронный ресурс] URL: <https://didaktica.ru/metody-obucheniya-v-sovremennoj-shkole/342-metody-prepodavaniya-inostrannyx-yazykov-v.html>
5. Современные методы обучения иностранным языкам в средней школе. [Электронный ресурс] URL: <http://knowledge.allbest.ru/languages/>
6. ФГОС. Средняя школа. 5-9 классы. [Электронный ресурс] URL: http://www.ug.ru/new_standards/4
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Федеральный закон Рос. Федерации от 17 декабря 2010г. № 1897-ФЗ.
8. Язык как инструмент познания мира. [Электронный ресурс] URL: http://www.multikulti.ru/Strategy/info/Strategy_info_195.html

Евгения Иванова

Научный руководитель: Боброва Т.О.

ПРОБЛЕМА ОПТИМАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕННОГО И ПОЭТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE PROBLEM OF OPTIMAL USE OF SONG AND POETIC MATERIAL IN A FOREIGN LANGUAGE

Статья посвящена рассмотрению механизмов воздействия песенного и поэтического материала на мотивацию обучающихся, повышение качества усвоения нового учебного материала, развитие речевых навыков, формирование коммуникативной компетентности, а также на снижение эмоциональной напряженности в процессе обучения иностранному языку.

The article is devoted to the consideration of the mechanisms of influence of song and poetic material on students' motivation, improving the quality of mastering new educational material, developing speech skills, developing communicative competence, as well as reducing emotional tension in the process of foreign language-learning.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, песни, стихотворения, мотивация.

Index terms: foreign language teaching, songs, poems, motivation.

В современном мире, где совершается огромное количество туристических поездок, развивается международная торговля, увеличиваются миграционные потоки, проводится множество международных конференций, участниками которых являются люди разных национальностей, представители различных культурных групп, все большую популярность получают программы международного образования, приобретает значимость проблема межкультурной коммуникации, для осуществления которой необходимо не только знание единиц иностранного языка и способов их употребления в речи, но познание культуры и действительности, окружающей носителя изучаемого языка. Для достижения поставленной задачи необходимо формировать и поддерживать высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка, что приводит к поиску различных форм и приемов обучения, способных сделать учебный процесс не

только эффективным, но и увлекательным.

Одним из таких приемов является использование аутентичного песенного и поэтического материала, что и является предметом исследования данной статьи.

Являясь сильнейшим дидактическим средством, песенные и поэтические материалы могут способствовать реализации компетентностного подхода в обучении, так как в процессе его использования формируется коммуникативная компетенция в полном объеме, т.е. все ее составляющие: лингвистическая (языковая), речевая, компенсаторная, учебно-познавательная и, особенно, социокультурная.

Формирование социокультурной компетенции обусловлено тем, что поэтические и песенные тексты были созданы носителями языка для носителей языка и являются отражением их картины мира, культуры, обычаев, традиций, специфики менталитета этого народа. Кроме того, они могут быть использованы как образцы современной аутентичной разговорной и литературной речи. В методике преподавания иностранному языку принято считать, что аутентичные материалы – это материалы, которые были созданы носителями языка и нашли свое применение в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне родной языковой среды, тем самым формируя и коммуникативную компетенцию [1].

Песенный и поэтический материал расширяет знания в таких языковых аспектах, как фонетика, лексика и грамматика, что способствует формированию лингвистической компетенции.

Так, прослушивание иностранных песен позволяет в условиях неязыковой среды услышать произношение носителей языка. Этот факт дает основание для использования песни на иностранном языке как средства формирования фонетического навыка в процессе аудирования. Соловьева С.Ю. в своей работе предлагает прослушивать материал три раза, а в качестве последнего этапа и проверки результата прослушивания предложить учащимся

выполнить задания. Одним из примеров может являться задание типа «multiple-choice», где учащиеся должны выбрать один правильный ответ из нескольких данных, чтобы заполнить пробелы в тексте песни [3].

Также после прослушивания образца песни или стихотворения может проводиться работа по его воспроизведению. Данный вид работы можно использовать при отработке новых звуков. Так, для отработки английского звука [w] можно использовать стихотворение «Whatispink» (byChristinaRossetti):

Whatispink?

Aroseispinkbythefountain`sbrink.

Whatisred?

Apoppyisredinitsbarley-bed.

Например, включение композиции группы ABBA «Ihavedream» может стать эффективным средством различения звуков альвеолярных [s]- [z] и межзубных [θ]- [ð], а также отработки звука[η], вызывающих трудности в произношении учащихся:

I have a dream, a **song** to **sing**

Tohelpmescopewith**anything**.

Работа с песенным и стихотворным материалом может служить хорошей основой для развития лексических навыков учащихся. За счет создания эмоционального отклика и возникновения ассоциативных связей слова запоминаются легче и переходят в долговременную память. Кроме того, работа с таким материалом дает возможность усвоения ситуативных и контекстуальных правил, которыми пользуются авторы-носители языка. Для достижения наибольшего эффекта запоминания слов следует выполнять различные лексические упражнения, например, заменить некоторые части текста или фразы, подобрать синонимы к словам языка, выделить различные словосочетания и выражения в тексте и так далее [2].

Песенный и поэтический материал может также выступать эффективным дидактическим средством для совершенствования и грамматических навыков, так как на его основе можно формировать знания, навыки и умения в области синтаксиса (определённый порядок слов в

предложении, употребление времен), морфологии (управление глаголов, изменение существительных и прилагательных). Важной особенностью является то, что в текстах песен и стихотворений можно проследить практическое применение грамматических правил, что способствует большему их усвоению. В качестве примеров упражнений можно предложить: изменить время действия, восстановить разбросанные слова в правильной последовательности, заполнить пропуски артиклями, предлогами [2].

На основе песенного и поэтического материала можно также построить работу по развитию и совершенствованию умений во всех видах речевой деятельности: в чтении – при прочтении стихов и слов песен, в аудировании - при прослушивании аудиозаписей, в говорении–в результате обсуждения прочитанных, прослушанных или выученных наизусть песен и стихов, использования готовых речевых клише в собственной речи, а также в письме – при написании эссе и личных писем, где указанный материал выступает либо средством обучения, либо образцом для написания собственных песен и стихов. В процессе выполнения данных видов деятельности формируется речевая компетенция[2].

Кроме того, использование песенного и поэтического материала, с нашей точки зрения, является эффективным способом формирования устойчивой мотивации к изучению языка при проведении внеклассных мероприятий, что органично сочетается с учебно-воспитательным процессом. Такая форма работы способствует созданию определенного эмоционального настроения и формированию позитивного отношения к предмету, а также служит средством углубления и расширения языковых знаний и коммуникативных умений.

Эффективность использования образцов поэзии и песенных произведений обеспечивает правильно организованная работа с ними. Первое на что следует обратить педагогу внимание - это отбор материала. Он должен быть выразительным, интересным для учащихся и иметь в своем

содержании образовательную или воспитательную направленность. Кроме того, текст песни или стихотворения должен соответствовать уровню владения языком учащимися, их возрастным особенностям, а также он должен быть логически связанным с темой урока или раздела. При выборе записи песни или стихотворения нужно учитывать качество записи, то есть голос исполнителя должен быть приятным, речь чёткой. На аудиозаписи не должно быть слышно побочных звуковых эффектов, что может затруднить распознавание текста учащимися. Также, не следует забывать, что использование песенного и поэтического материала не должно быть чрезмерным, т.е. его включение в учебный процесс должно быть методически оправданным и нацеленным на формирование определенных навыков и умений, а не выступать лишь развлекательным моментом на уроке. Примерами методической оправданности могут являться случаи использования данного материала в качестве фонетической зарядки в начале урока, средства подведения к теме урока, для расслабления и психологической разрядки на уроке, дополнительной прочности усвоения знаний и др. [2].

Таким образом, хотелось бы отметить, что песенный и поэтический материал может быть успешно использован для развития всех видов языковых навыков и видов речевой деятельности, а также для формирования коммуникативной компетенции как в аудиторной, так и во внеклассной работе. Это обусловлено тем, что знания запоминаются легче и прочнее, откладываются в долговременной памяти обучающихся, вызывают у них положительные ассоциации, и тем самым, мотивируют и стимулируют к изучению языка. Нет ничего приятнее и важнее для педагога и учащихся, чем создание на занятии интересного, захватывающего, живого и психологически комфортного учебного процесса, чему и способствуют приемы работы с песнями и стихотворениями в сочетании с другими приемами обучения иностранному языку. При этом следует помнить, что применение песен и стихотворений - это не основной метод обуче-

ния, и чтобы он увлекал учащихся и создавал вышеописанный эффект, он должен использоваться умеренно и сочетаться с сюжетом урока.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2006.
2. Самохин И.С., Соколова Н.Л., Марченко Е. А., Сергеева М. Г., Мишаткина М. В. Роль песен при обучении английскому языку в контексте инклюзивного образования // Научный диалог. — 2017. — № 10.
3. Соловьёва С. Ю. Использование стихотворений и песен на уроках английского языка. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-stihotvoreniy-i-pesen-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (Дата обращения: 18.03.2019).

Татьяна Колодина

Научный руководитель – Макарова О.С.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PROJECT ACTIVITIES IN TEACHING ENGLISH TO CHILDREN OF SCHOOL AGE

В статье рассматривается организация педагогического процесса с помощью новых информационных технологий.

The article deals with the organization of the pedagogical process using new information technologies.

Ключевые слова: проектная деятельность, новые информационные технологии, педагогический процесс.

Index terms: project activity, new information technologies, pedagogical process.

Важную роль в организации образовательного процесса играет использование педагогических технологий, которой является проектная деятельность. Она способствует созданию на уроке

творческой атмосферы, в которую вовлечен каждый ученик на основе методики сотрудничества.

Содействие в выработывании системы знаний и умений, реализованных в конечный интеллектуальный продукт; формирование самостоятельности, умения логически мыслить, получение и рациональное использование определенной информации, занятия планированием, развитие творческих задатков, особенностей, грамотности и многое другое – все это является потенциальной целью в проектной деятельности при обучении.

Обучение детей способам речевой деятельности, выражено в коммуникативной компетенции как одной из основных целей обучения.

Данная технология основана на одной из основных идей, которая выражена во взаимодействии учащихся в ходе образовательной деятельности, при которой они берут на себя как индивидуальную, так и коллективную ответственность за решение некоторых учебных задач, а также участвуют в организации помощи друг другу. [1]

Проектная деятельность как одна из форм изучения иностранного языка, предполагает наличие самостоятельной работы учащихся. Она осуществляется путем моделирования социального взаимодействия, согласно личностно-деятельностному подходу. Под проектом понимается самостоятельная деятельность, которая планируется и реализуется на иностранном языке. Она может быть выражена в работах различных продуктов деятельности. Например, презентации, статьи, выпуск журнала или газеты, подготовка к мероприятию. Работа над проектом способствует не только повышению активности учащихся, но и привитие самостоятельности в решении различных задач, креативности и одновременно формированию определенных личностных качеств. [1]

Также, идеей к подобному роду деятельности методов обучения иностранного языка, заключается в предоставлении различных возможностей для самореализации мыслительных индивидуаль-

ных особенностей в учебной деятельности. Данный мотив предполагает развитие языковых средств для лучшего воплощения идей и образов в сознании учащихся.

Проектную работу можно охарактеризовать рациональной расстановкой навыков и умений. Помимо допустимости анализа и последующего сравнения, ученик может отбирать наиболее нужную и интересную информацию. Также, ученик владеет возможностью демонстрации своих предметных и междисциплинарных знаний, умений и навыков.[2]

Основными отличиями в работе над проектом от других видов деятельности являются: целенаправленная установка для обеспечения результата задуманных идей, синхронизация к выполнению единой деятельности, своеобразие, самобытность и уникальность.

Можно выделить следующие виды проектов в области изучения иностранного языка по характеру конечного продукта проектной деятельности:

1) Конструктивно-практические проекты.

Характеризуется наличием прикладной деятельности. Задачами могут являться формирование профессионально-коммуникативной компетенции обучаемых, совершенствование междисциплинарных связей и отработка профессиональной лексики на английском языке. Например, дневник наблюдений, «придумывание» игры и ее описание, разработка ситуации общения. [2]

2) Игровые / ролевые проекты.

Это деятельность, основанная на практических занятиях, которые предполагают игровые элементы, насыщенные учебной деятельностью, в ходе которой коммуникативная деятельность учащихся максимально приближена к реальным условиям. Данные проекты имеют регламентированные правила, а также элементы соревнования, обязательен анализ итога проведенного мероприятия. Например, разыгрывание ситуации, драматизация события, сочинение собственной пьесы и т.д.

3) Информационные и исследовательские проекты.

Направлены на сбор информации, ее анализ и обобщение. Как правило, требуют рационализированную структуру, поставленных целей и задач, истолкование актуальности темы для каждого из участников, обозначения источников информации, продуманных методов, результатов. Обучающие в ходе образовательного процесса, выдвигают различные гипотезы решения обозначенной проблемы, определяют пути её решения. На протяжении представления проекта происходит обсуждение, возможно возникновение полемики. Например, «Английский язык и его роль в мире», «Английский язык в истории и традициях английского народа.»

4) Проекты конкретного социологического обследования.

Социологическое исследование служит связующим звеном между теоретическими знаниями и реальной действительностью. Оно помогает устанавливать новые закономерности развития общества в целом или каких-либо его структурных элементов в частности. Например, «Использование английского языка в мире».

5) Издательские проекты.

Чаще всего издательским книжным проектом называют любое издание, будь то отдельная книга, либо серия книг или комплект книг и т. д. Издательский проект — это разработка нового издания. Например, заметка в газету, выпуск журнала, газеты, статьи, книги.

6) Сценарные проекты.

Проектная деятельность, предполагающая написание сценария на заданную тему, в которой будет отражено не только определение проблемы, но и вывод как результат данного вида проектирования. Например, «Программа вечера английского языка».

7) Творческие проекты.

Проекты, в ходе которых обучающиеся могут проявить свои творческие способности. Индивидуальность и уникальность как самобытность данного вида проектной деятельности отличает его

от других. Обязателен результат или продукт деятельности. Например, сочинение на свободную тему, перевод произведения на родной / иностранный язык. [1]

Приведенные виды проектов по своему предметному содержанию могут быть выполнены в области изучаемого языка и культуры или носить междисциплинарный характер.

Выделяют следующие стадии проектной деятельности:

1. Организационный этап – начальный этап при работе с проектом, на котором очень важно целесообразно определить проблему и вытекающих из нее целей, выдвижение гипотезы и их решения.

2. Подготовительный этап, на котором ставятся задачи и формируются группы. Осуществляется определение источников информации, способы ее сбора и анализа, установление процедур и критериев оценки результатов и процесса, обсуждение методов исследования. Происходит распределение обязанностей, с учетом индивидуальных особенностей учащих.

3. Выполнение проекта - самый сложный и продолжительный этап работы над проектом, при котором происходит реализация задуманного плана, сбор информации, решение промежуточных задач.

4. Презентация – это демонстрация продукта проектной деятельности, защита и обсуждение проекта, подведение итогов, корректировка, окончательные выводы. [1]

При подготовке и планировании проекта, обучающимся дается возможность самостоятельно подбирать материал, взаимодействуя друг с другом. Также, моделировать его, систематизировать его содержание.

При групповом методе работы с проектом довольно-таки целесообразно помнить основные принципы:

1. Равенство. При групповой активности не может быть лидеров – все участники равны.

2. Спокойная рабочая обстановка. Команды не соперничают.

3. Выполняя общее задание, участники группы должны чувствовать доверие и получать удовольствие от данного процесса.

4. Для достижения единой цели, все участники группы должны внести свой вклад, то есть в полной мере проявлять активность.

5. Ответственность за конечный продукт проектной деятельности несут все члены команды. [3]

Так как, основная часть работы над проектом проводится учащимися самостоятельно, то они в полной мере развивают не только исследовательские, но и коммуникативные умения.

При самостоятельном поиске материала по заданной проблематике на иностранном (английском) языке, у обучающихся происходит оформление собственных идей и мыслей с опорой на приобретенный речевой опыт и рекомендованную соответствующую литературу.

Роль преподавателя заключается в создании условий для организации благоприятной обстановки, целью которой является развитие творческого потенциала учеников, координация их действий, помощь при возникновении определенных трудностей.

Проектная деятельность основана на актуальности современной тенденции к коммуникативной и исследовательской модели обучения. Она предполагает приспособление различных приемов работы с разнообразными источниками информации, дает возможность для креативного и творческого мышления обучающихся, помогает выдвигать гипотезы по конкретной проблематике и искать пути для ее решения. [2]

Основные принципы, присущие проектной работе учеников выражаются в вариативности деятельности, личностном факторе, когнитивном принципе, адаптации знаний. Результат деятельности, как правило, выражается в конечном продукте, который может быть представлен в виде рисунка, сочинения, книги, картины, фильма, реферата, доклада, сценки или пьесы. На протяжении каждого этапа работы с проектом, закрепляют-

ся навыки и умения в решении грамматических и лексических задач. Одним из главных условий эффективности обучения является удовольствие и увлечение той деятельностью, которой занимаются учащиеся. Она должна находить отклик в их потребностях и интересах.

Список литературы:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). – Златоус, 1999.-226-227с.

2. Ариян М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам. // Иностранные языки в школе.-1999.-№6-С.17-21.

3. Бабанский К.С. Методы обучения в современной общеобразовательной школе.- Москва: Просвещение, 1985.-213с.

4. Барменкова О.И. О работе над проектом. // Иностранные языки в школе.-1997.-№3-С.25-27.

5. Современные подходы и технологии обучения иностранным языкам Использование мультимедийных программных средств при обучении иностранному языку. Коллективная монография/ О.С. Макарова; Под ред. О.В. Бережной, Ю.В. Прилепко, М.Н. Алексеевой. - Ставрополь, 2014 г. - 202 с.

6. Компетентностный подход при обучении иностранному языку бакалавров-специалистов в условиях педагогического вуза: монография / О.С. Макарова, В.Г. Павленко, Донцов А.В. — Ставрополь: Изд-во Ставропольского государственного педагогического института, 2018. -106с.

7. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве. // Иностранные языки в школе.-2000.№1-С.4-11

Наталья Корманенко

Научный руководитель – Макарова О.С.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

В данной статье рассматривается влияние современных информационных технологий на процесс обучения английскому языку, а также показано как компьютерные возможности влияют на развитие самоконтроля и рефлексии обучающихся.

This article discusses the impact of modern information technology on the process of teaching English, and also shows how computer capabilities affect the development of self-control and reflection of students.

Ключевые слова: английский язык, информационные технологии, методы и формы обучения, учебная активность, самоконтроль.

Key words: English language, information technology, methods and forms of education, learning activity, self-control.

В последнее десятилетие внедрение информационных технологий в сферу образования является одной из крупномасштабных инноваций. В отличие от традиционного метода обучения применение мультимедийных возможностей имеет отличительные преимущества. К основным из которых можно отнести:

- развитие активной деятельности обучающихся в учебном процессе;
- стремление к индивидуальной форме обучения, которое способствует активизации самостоятельной деятельности каждого школьника;
- возможность проводить рефлексию деятельности, позволяющей анализировать собственные действия.

У учителя иностранного языка часто возникает вопрос, что необходимо сделать, чтобы вызвать и поддержать учебную активность обучающихся на протяжении всего урока. Как организовать процесс обучения, чтобы он был продуктивными и доступным для понимания, творческим и интересным.

Использование ИКТ на уроках английского языка способствует изучению культуры англоязычных стран, развитию коммуникативных способностей обучающихся, ускорению образовательного процесса, улучшению качества усвоения материала. Кроме этого, используя информационные технологии (ИТ), предоставляется возможность для создания различных программ, игр, схем, проектов. Грамотный подход к данным разработкам вызывает интерес обучающихся.

Учитель английского языка при помощи компьютера осуществляет разноуровневый процесс обучения, который включает в себя:

- изучение лексикона;
- отработка правильности произношения английских слов;
- обучение различным формам речи (диалогу и монологу);
- обучение письму.

Педагог, применяя различные возможности информационных технологий для изучения иностранного языка, развивает конструктивные способности учеников, улучшает культуру речи, пополняет словарный запас обучающихся, формирует навык чтения и перевода текстов, совершенствует умения письменной речи.

Одной из основных особенностей использования современных технологий в процессе обучения является то, что ученики уже самостоятельно строят процесс познания. При этом педагог является консультантом, помощником, который будет стимулировать учебную и познавательную активность обучающегося. Ученики могут использовать компьютерные технологии не только для изучения отдельных тем, но и для самоконтроля и рефлексии полученных знаний. Но не стоит забывать и отказываться от традиционных форм и методов обучения, где основным источником знаний является учитель.

На наш взгляд, одним из главных достоинств ИКТ является то, что при их применении появляется возможность уделить внимание слабым ученикам для ликвидации «пробелов» в знани-

ях, а сильным ученикам – ускорить и немного усложнить процесс обучения. Но самой большой трудностью при обучении английскому языку при помощи современных технологий является отсутствие дискуссии на протяжении всего урока и нехватка динамичного взаимодействия с учениками.

В заключении можно сказать, что обучение с помощью современных информационных технологий способствует повышению уровня знаний обучающихся. Отличительной чертой современной образовательной системы является модернизация основных ее компонентов. В нашей стране повышение уровня компьютерной грамотности и информатизация образования является одним из основного направления совершенствования и улучшения образования. Использование информационных технологий также необходимо для развития познавательного интереса будущих специалистов, активизации их умственной деятельности.

Список литературы:

1. Биболетова М.З. Мультимедийные средства как помощник УМК “EnjoyEnglish” для средней школы // Иностранные языки в школе. – 1999. - №3. – С. 3-4.
2. Войтко С.А. Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка // Интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2004 – 2005. <http://festival.1september.ru/articles/415914/>.
3. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе [учебно-методическое пособие] / Д.П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В. Афонина. – Барнаул: БГПУ, 2006.
4. Компетентностный подход при обучении иностранному языку бакалавров-специалистов в условиях педагогического вуза: монография / О.С. Макарова, В.Г. Павленко, Донцов А.В. — Ставрополь: Изд-во Ставропольского государственного педагогического института, 2018. -106с.
5. Пахомова Н. Ю. Компьютер в работе педагога М., 2005, с. 152-159.
6. Современные подходы и технологии обучения иностранным языкам Использование мультимедийных программных средств при обучении иностранному языку. Коллективная монография/ О.С. Макарова; Под ред. О.В. Бережной, Ю.В. Прилепко, М.Н. Алексеевой. - Ставрополь, 2014 г. - 202 с
7. Петрова Л.П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка -потребность времени. ИЯШ, №5, 2005

Наталья Пальчикова

Научный руководитель – Макаренко О.С.

РОЛЬ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE ROLE OF VISUAL METHODS IN TEACHING ENGLISH TO YOUNGER STUDENTS

В статье рассматривается роль наглядных средств при обучении иностранному языку детей младшего школьного возраста.

The article discusses the role of visual aids in teaching foreign language to children of primary school age.

Ключевые слова: метод, младшие школьники, наглядность, английский язык.

Index terms: method, younger students, visibility, English.

Изучение иностранных языков еще с давних пор является главным в жизни каждого гражданина страны. Во времена М.В Ломоносова владение несколькими языками являлось знаком грамотности. Но со временем в языках происходили изменения, менялись международные языки, а так же отношение людей к ним. На данный момент, значение владения иностранными языками в жизни общества постепенно утрачивается, а международным языком на сегодняшний день является английский язык.

Английский язык школьники начинают изучать с 1-2 классов. Начальные классы являются первой ступенью в изучении английского языка. На данном этапе формируются все основные и фундаментальные знания в этой области образования.

Младшие школьники, недавно поступившие в школу, проходят кризис 7-ми лет, характеризующийся появлением ведущего вида деятельности – учебного. Не секрет, что младшему школьнику сложно привыкнуть к новой обстановке, находиться на уроке долгое время сложно и порой скучно.

Как в таком случае обучать ребенка совершенно новому для него - английского языка? Как сделать так, чтобы ребенок не только получал знания на уроке иностранного языка, но и удовольствие от его изучения?

В младшем школьном возрасте, завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, но на уроках продолжается использование методов обучения, наиболее понятных и близких школьнику [5].

Метод обучения – это совместная, взаимосвязанная деятельность учителя и учащегося, направленная на реализацию дидактических задач. В современной педагогике известны несколько десятков классификаций методов обучения, однако наибольшее распространение получили группы методов по источнику знаний, по характеру познавательной деятельности учащихся и методы, реализующие конкретные дидактические задачи (сообщения новых знаний, повторения, закрепления, практического применения и контроля). Одним из методов обучения является наглядный метод обучения. Наглядные методы — обучения- это способы целенаправленной совместной деятельности учителя и учащихся, нацеленные на решение образовательных задач наглядными средствами.

Наглядные методы обучения включают в себя: демонстрацию наглядных пособий, наблюдение, показ обучающих видеофильмов.

На уроках английского языка учителю необходимо использовать данные виды наглядных методов обучения, с целью активизации познавательной деятельности школьника, демонстрации сложных явлений, зданий, звуков и т.д [2].

При обучении учеников алфавиту, учителю необходимо не только четко проговаривать каждый звук, но и демонстрировать их звучание на аудиозаписи, так же, следует не забывать о том, что буквы могут обрести материальный вид на рисунках и видео роликах. При изучении слогов, дайте возможность младшим школьникам изобразить взаимодействие букв в виде дружбы, или «игры» букв между собой. Так ученикам легче и быстрее запомнятся сложные слоги и их произношение [6].

На этапе изучения животных подготовьте для демонстрации мягкие игрушки(животных), аудиозапись их произношения, затем, закрепите все видеороликом. При опросе школьника покажите игрушку и

спросите, как это животное будет звучать на английском языке, попросите ребят подготовить рассказ, рисунок о животном, которое нравится или которое стало новым для него. Значение игрушки в жизни младшего школьника велико. Игрушка содержит в себе теплые воспоминания, она сопровождает ребенка долгое время, поэтому, использование на уроке игрушек даст возможность разбавить учебную деятельность и подарить школьникам незабываемые впечатления.

Так же, изучение иностранного языка не обходится без изучения архитектурных сооружений и достопримечательностей. В данном случае просто не обойтись без фото и видео сопровождения. Когда картинка и видеофильм яркие, имеют хорошее качество и интересное сопровождение, школьнику будет намного интереснее воспринимать информацию. Предложите ученику пофантазировать, станьте путешественниками, представьте себя частью другой эпохи, города, строителями здания или путешественниками. Для закрепления изученного материала можно предоставить ученикам возможность составить комикс, плакат о его будущем или уже осуществленном путешествии по достопримечательностям Лондона или Нью-Йорка [1].

Не одно обучение иностранному языку не проходит без изучения ярких личностей другой страны. Здесь короткометражный документальный фильм о известной личности станет запоминающимся и впечатляющим. Показывая королеву, не забудьте поговорить об одежде, продемонстрируйте наряды, украшения, а чтобы ребята не скучали, расскажите об автомобилях, которые предпочитают знаменитости.

При изучении актеров и музыкантов, уместно будет прослушать отрывок из песни или концерта. Музыкальные инструменты запомнятся учениками быстрее, если учитель не только покажет их на фото или видео, но и предоставит их на уроке в более «материальном» образе. Младший школьник может не только визуально запомнить предмет, но и ощутить его тактильно.

Предметы, окружающие ученика дома, тоже являются одной из главных тем в изучении английского языка. В данном слу-

чае ученик может принести на урок, интересующий его предмет, узнать у учителя о его звучании на иностранном языке, школьник так же может самостоятельно подготовить рассказ об истории его возникновения, что, несомненно, заинтересует одноклассников и запомнится самому докладчику [4].

Не стоит забывать, что к демонстрации вспомогательных учебных материалов предъявляется следующий список требований:

- являющиеся непосредственным объектом демонстрации предметы должны обладать подходящим для создания отличных условий видимости всем учащимся размером, для сравнительно малых объектов целесообразно применять разнообразные проекции или же организовать поочередное наблюдение с вызовом учащегося к демонстрационному столу;

- в ходе демонстрации преподаватель должен стоять лицом к классу для того, чтобы иметь возможность наблюдать за реакцией учеников, не стоит и загромождать демонстрируемый объект, ведь в таком случае вероятны ошибки в представлении материала, нарушения дисциплины;

- число демонстраций должно быть оптимальным по той причине, что их излишество провоцирует рассеивание внимания, утомление, снижение уровня познавательного интереса;

- обычно непосредственно перед началом демонстрации дается вступительное слово, после чего проводится дискуссия по результатам просмотра;

- рекомендуемая продолжительность видеофильмов в младших классах – не превышает 1010 минут, в старших - 3030 минут;

- в ходе демонстрации тяжелого для усвоения материала будет целесообразным делать паузы, во время которых преподавателю необходимо объяснить происходящее и дать время учениками для записи полученной информации [3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что роль наглядных методов обучения во младшем школьном возрасте при изучении английского языка является главной составляющей, которая несомненно

влияет на мотивацию, развивает воображение и что немало важно-коммуникативную функцию, которая является важнейшей задачей обучения.

Список литературы:

1. Компетентностный подход при обучении иностранному языку бакалавров-специалистов в условиях педагогического вуза: монография / О.С. Макарова, В.Г. Павленко, Донцов А.В. — Ставрополь: Изд-во Ставропольского государственного педагогического института, 2018. -106с.

2. Обучение английскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста: основные принципы и подходы [Электронный ресурс] <http://www.kp.ru/guide/obuchenie-detei-angliiskomu-jazyku.html>

3. Осмоловская И. М. Наглядные методы обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.

4. Остапенко И. А., Магомедова Е. В. Дидактические требования к наглядным методам и их использованию в процессе педагогической практики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 23. – С. 72–76. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56396.htm>.

5. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр: «Академия», 2008. – 256 с.

6. Современные подходы и технологии обучения иностранным языкам Использование мультимедийных программных средств при обучении иностранному языку. Коллективная монография/ О.С. Макарова; Под ред. О.В. Бережной, Ю.В. Прилепко, М.Н. Алексеевой. - Ставрополь, 2014 г. - 202 с.

7. Сорокоумова Е. А. Психология детей младшего школьного возраста. Самопознание в процессе обучения : учеб. пособие для вузов — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 216 с.

8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

Полина Хваткова

Научный руководитель: Макарова О.С.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF COOPERATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CLASSROOM

В статье рассматриваются основные вопросы по педагогическим условиям организации сотрудничества младших школьников.

The article discusses the main issues on the pedagogical conditions of the organization of cooperation among younger students.

Ключевые слова: педагогические условия, организация, сотрудничество, младшие школьники.

Index terms: pedagogical conditions, organization, cooperation, younger students.

Задачей школьного учителя является формирование личности школьника, его взглядов, принципов и мировоззрения. В процессе обучения педагог должен научить ребенка самостоятельно получать знания и уметь применять полученные знания на практике и в повседневной жизни, уметь общаться с людьми.

Важной способностью, которой должен овладеть младший школьник, является умение работать в коллективе - сотрудничать, что относится к требованиям современного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Согласно ФГОС НОО (1-4 классы) [4] одними из требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования являются:

1. формирование навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми в разных жизненных ситуациях; умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
2. готовность конструктивно разрешать конфликты, учитывая интересы сторон и используя сотрудничество;
3. усваивание первоначальных навыков совместной деятельности, её планирования и организации, а также сотрудниче-

ства и взаимопомощи.

К 6-7 годам, то есть к началу школьного возраста, ребенок уже осознает свое поведение и может сравнивать себя с другими людьми. В этот период у него формируются новые психические образования: практическое овладение речью, умение делать простые обобщения, умение налаживать взаимосвязь и сотрудничать с людьми, способность управлять собственным поведением.

По мнению В.В. Давыдова, младший школьный возраст — это особый период в жизни человека, в которой он впервые начинает заниматься социально значимой, общественной деятельностью.

Переход в школьный возраст характеризуется крупными переменами в деятельности ребенка, его общении, отношениях с людьми, у него появляются новые обязанности, происходит изменение образа, стиля и уклада жизни. Происходит смена референтной группы и распорядка дня, укрепляется новая внутренняя позиция - позиция школьника, а ведущим видом деятельности становится учение.

В биологическом отношении в младшем школьном возрасте происходит замедление роста и увеличение веса, скелет подвергается окостенению, ткани организма находятся в состоянии роста. Мышечная система интенсивно развивается, продолжается процесс развития двигательных функций. С помощью физической культуры, занятий различными видами спорта совершенствуется координация движения.

В младшем школьном возрасте происходит совершенствование нервной системы, интенсивное развитие функции больших полушарий головного мозга, усиление аналитической и синтетической функции коры. Психика ребенка быстро развивается, повышается точность работы органов чувств.

Восприятие младших школьников характеризуется неустойчивостью, неорганизованностью, остротой, свежестью и любознательностью. Эмоциональность компенсирует слабую дифференцированность восприятия и анализа. Внимание учеников начальной школы недостаточно устойчиво и является ограниченным по объему. Про-

извольное внимание возникает у детей на пике волевого усилия, оно развивается совместно с другими функциями, главным образом вместе с мотивацией учения и ответственностью за успех в учебной деятельности.

Мышление младших школьников развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. Задача начальной школы заключается в том, чтобы развить интеллект ребенка до уровня понимания причинно-следственных связей. Мышление детей развивается параллельно с речью. В начальных классах активный словарный запас ребенка увеличивается до 7 тысяч слов. Показателем уровня развития становится контекстная речь.

Немаловажную роль в учебной деятельности младших школьников играет память. Она развивается в двух направлениях: произвольности и осмысленности, память имеет наглядно-образный характер. Мозг ребенка обладает большой пластичностью, что позволяет ему решать задачи дословного запоминания. Младшие школьники могут целенаправленно и произвольно запоминать материал, который может быть им неинтересен. В учебной деятельности развиваются все виды памяти: долговременная, кратковременная и оперативная.

Становление личности ребенка происходит под влиянием новых отношений со взрослыми (родителями и учениками) и сверстниками (одноклассниками), новых видов деятельности (учения). Младший школьный возраст является сенситивным периодом для усвоения моральных норм и качеств. Главной задачей младшего школьного возраста выступает изучение детьми окружающего мира: природы и человеческих отношений.

Для младших школьников учебная деятельность является ведущей, но при этом сама ещё только формируется. Ее целью является формирование умения учиться. В процессе этой деятельности происходит взаимодействие ребенка с учителем и другими детьми, т.е. учебное сотрудничество, которое также влияет на развитие ребенка. Сотрудничество играет в обучении младших школьников важную роль: расширяются границы познания окружающего и

социального мира, обуславливающего специфику межличностного общения в различных жизненных ситуациях.

По мнению доктора психологических наук И.Я. Зимней, сотрудничество - это гуманистическая идея совместной, развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленный взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. [2]

Учебное сотрудничество, по определению Г. А. Цукермана, – это взаимодействие, в котором учитель: создаёт ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ребёнка способов действия; организует учебный материал так, чтобы ребёнок мог обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и указать её взрослому; вступает в сотрудничество с учащимися только по их инициативе, по запросу о конкретной помощи, но делает всё возможное, чтобы такой запрос был сформулирован на языке содержания обучения, в виде гипотез о недостающем знании.[5]

Так, сотрудничество подразумевает под собой умение прислушиваться к мнению других людей, согласовывать свои действия с действиями других, помогает в развитии межличностного взаимодействия и способствует формированию личностных качеств. Для реализации учебного сотрудничества необходимо:

1) со стороны педагога: такт, поддержка и одобрение, проявление эмпатии, доброжелательность, рефлексия;

2) со стороны учащихся: самоконтроль, самооценка, адекватное отношение к учению, инициатива, стремление к творчеству, благожелательные взаимоотношения в группе с педагогом.

Под учебным сотрудничеством понимается такая форма учебного взаимодействия детей друг с другом и с учителем, при котором раскрывается личностная инициатива детей, возникает взаимный обмен информацией, появляется реакция на различия участников взаимодействия учебного процесса.

Учебное сотрудничество предполагает возникновение диалога участников взаи-

модействия. В психолого-педагогической литературе выделяют два основных аспекта учебного сотрудничества:

1) учебное взаимодействие учащихся между собой: оно может выступать или как противоречие сторон, требующее от участников совместной работы для разрешения разногласий при помощи аргументов, или как обращение за помощью или советом. Данный вид сотрудничества необходим для формирования способности понимать, осмысливать и принимать точку зрения других людей, планировать и оценивать совместную деятельность, умения решать конфликты.

2) учебное взаимодействие учащихся с учителем - должно представлять собой ситуации, в которых младшие школьники не могут действовать репродуктивно, они должны находить новые способы действий и взаимодействия.

Г.А. Цукерман добавляет ещё один важный аспект - сотрудничество ученика «с самим собой»: оно включает в себя анализ своих знаний, оценивание изменений собственных взглядов. [5]

Умение ученика вступать в отношения сотрудничества является необходимым условием для формирования ребёнка как субъекта учебной деятельности, способного к самообразованию и самовоспитанию, а в дальнейшем и как полноценной личности.

К результатам сотрудничества младших школьников на учебном занятии можно отнести: развитие коммуникативных способностей; развитие способности к планированию и управлению своей деятельностью; развитие умений взаимодействия в конфликтной ситуации; повышение интеллектуального уровня развития и культуры общения учащихся.

Основная роль в организации учебного сотрудничества принадлежит учителю, именно он является носителем социальных функций, которые ученики могут освоить на уроке. Он создает ситуации, в которых дети не будут действовать стереотипно, шаблонно, учитель организует их мыслительную деятельность и групповое взаимодействие.

По мнению В.И. Андреева, педагогические условия - это обстоятельства про-

цесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов и организационных форм обучения и воспитания для решения определенных дидактических задач. [1]

Одним из критериев эффективного развития отношений учебного сотрудничества является правильно организованная работа учителя. Организация работы в группах помогает педагогу сформировать у учащихся навыки совместного выполнения заданий. При организации учебного занятия в форме сотрудничества перед учителем стоит несколько задач, педагог обязан:

1) перед каждым уроком определять два вида целей занятия:

- академические - должны быть понятно сформулированы для учеников и соответствовать уровню преподавания;

- социальные - учитель должен знать, какие навыки межличностного общения в малых группах будут необходимы учащимся на данном занятии;

2) провести подготовку к уроку, подготовить учебный материал к занятию, сформировать учебные группы и распределить роли между учениками внутри этих групп;

3) подготовить классную комнату: у членов групп должна быть возможность обмениваться мнениями, вести обсуждение и передавать друг другу материалы; у учителя должна быть возможность подойти к группам для проверки заданий, помощи и осуществления контроля за процессом выполнения заданий;

4) выдав задания, объяснить учащимся цели и задачи работы, чтобы они знали какой результат от них, ожидается. Ученики также должны знать, как будет оцениваться их работа и какое задание будет считаться выполненным;

5) при непосредственной работе групп учитель должен убедиться, что условия для эффективного сотрудничества выполняются:

- каждому ученику предоставляется возможность высказать свое мнение по поводу выполнения задания;

- все члены группы усвоили материал, необходимый для выполнения задания;

• все члены группы вовлечены в работу;

б) следить за эффективностью прохождения занятия, вмешиваться в работу групп только при необходимости;

7) оценить работу учащихся, организовать обсуждение членами групп результатов и успешности их взаимодействия. [2]

При правильно организованном учебном сотрудничестве учителем, в группах учащихся будут возникать следующие особенности: взаимосвязь между учениками; личные контакты; ответственность (личная и коллективная); овладение навыками работы в группе; умение обсуждать результаты совместной работы.

Для повышения уровня эффективности учебного сотрудничества обучающихся в наше время исследователи разрабатывают педагогические условия. Анализ литературы позволяет разделить педагогические условия развития способностей к учебному сотрудничеству у детей младшего школьного возраста на группы.

1. Божович Л.И., Выготский, Л.С., Репкин В.В. выделяют условия, обеспечивающие актуализацию дошкольных достижений детей. Они говорят о том, что организация учебной деятельности младших школьников должна происходить с опорой на опыт детей в коллективных взаимоотношениях, учитель должен учитывать особенности регуляции продуктивной деятельности - субъективный опыт.

2. Условия, связанные с организацией общения и взаимоотношений учащихся выделяются В.В. Абраменковой, Я.Л. Коломинским, М.З. Неймарком. Данные условия включают в себя различные процедуры, которые связаны с организацией содержательного, рефлексивного взаимодействия учащихся с другими детьми, с развитием потенциала межличностных отношений детей.

3. Цукерман Г.А., Кулюткин Ю.Н. Макарова А.К. выделяют условия, связанные с педагогической деятельностью и профессиональными качествами учителя. Роль преподавателя, по их мнению, заключается в поддержке развития внутренних сил учащихся, предоставлении ему возможности выбора и принятия ответствен-

ности за поступки. Воспитание самостоятельной, инициативной личности в большей степени зависит от умений учителя организовывать рабочий процесс учебного занятия.

Таким образом, к педагогическим условиям организации учебного сотрудничества младших школьников можно отнести: оптимизацию взаимодействия учащихся, формирование у них положительного отношения к занятиям, формирование положительных отношений между учениками, обеспечение актуализации дошкольных достижений детей, а также профессионализм учителя.

Список литературы:

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996. С. 568.

2. Загорский, В. М. Эффективный урок / В. М. Загорский // Педагогическая техника. – 2009. – №2. – С.88–92.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М.: Университетская книга, Логос, 2008. – 384 с.

4. Компетентностный подход при обучении иностранному языку бакалавров-специалистов в условиях педагогического вуза: монография / О.С. Макарова, В.Г. Павленко, Донцов А.В. — Ставрополь: Изд-во Ставропольского государственного педагогического института, 2018. -106с.

5. Современные подходы и технологии обучения иностранным языкам Использование мультимедийных программных средств при обучении иностранному языку. Коллективная монография/ О.С. Макарова; Под ред. О.В. Бережной, Ю.В. Прилепко, М.Н. Алексеевой. - Ставрополь, 2014 г. - 202 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. – Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

7. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? Текст / Г. А. Цукерман. М.; Рига, 2000. С. 63.

Секция «Вопросы истории в контексте развития современной гуманитарной науки»

Олеся Бабушкина

Научный руководитель: Клопихина В.С.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА СТАЛИНА В ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ КАК ОСНОВА ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ УТВЕРЖДЕНИЯ СТАЛИНСКОЙ ДИКТАТУРЫ В 1930-Е ГОДЫ

FORMATION OF STALIN'S IMAGE IN THE PUBLIC CONSCIOUSNESS AS THE BASIS OF IDEOLOGICAL JUSTIFICATION OF STALIN'S DICTATORSHIP IN THE 1930-S

Статья посвящена проблеме формирования образа И.В. Сталина в общественном сознании в 1930-е годы. Автор рассматривает создание символического образа Сталина как основы идеологии сталинской политической системы.

The article is devoted to the problem of formation of the image of Stalin in the public consciousness in the 1930s. The author considers the creation of a symbolic image of Stalin as the basis of the ideology of Stalin's political system.

Ключевые слова: И.В. Сталин, сталинизм, общественное сознание.

Index terms: I. V. Stalin, Stalinism, public consciousness.

Личность И.В. Сталина, эпоха «сталинизма» ни одно десятилетие находятся в фокусе научных и общественных дискуссий. В последние годы среди фактов отечественной истории, ставших «каменными преткновениями» в дискуссиях на исторические темы, стали вопросы о жизни и деятельности И. В. Сталина [1, с. 1063].

В современной исторической науке наблюдается тенденция разграничения понятий «тоталитаризм» и «сталинизм»,

что обусловлено возникновением концепции тоталитаризма в зарубежной мысли, а сам термин является политологическим. В настоящее время тоталитаризм понимается в качестве политического режима, при котором политическая власть (партия, лидер) ставит под полный контроль общество, полностью контролируя все аспекты жизни человека данного государства. Сталинизм – это политическая система, сложившаяся в конце 1920-х – начале 1930-х гг. в СССР на основе режима личной власти И.В. Сталина, а также идеологии, которая легла в ее основу.

Долгое время в мире происходило осуждение сталинизма, образ «вождя народов» конструировался на основе разоблачений, но в последние годы все более заметна тенденция оправдания И.В. Сталина и его политики по широкому спектру позиций. В современной историографии намечается тенденции описания некоего модернизированного культа личности И.В. Сталина.

Многие исследователи сталинской эпохи рассматривают процессы в ходе политических столкновений и перестройки экономики, но эта эпоха, прежде всего, стала точкой идеологического перелома – формирование одной из трех опор нового общества, наряду с властью и экономикой. Нельзя не сказать, что без создания централизованного идеологического механизма строительство нового государства немислимо.

Формирование идеологии сталинской политической системы можно рассматривать с нескольких позиций:

1. доклады вождя, его речи и работы выходили огромными тиражами;
2. восприятие народом речей как догм;
3. создание символического образа личности при помощи искусства, СМИ, через установление памятников и бюстов при жизни, переименование населенных пунктов и улиц, создание новых имен в честь вождя и т.д.

Прежде всего, были созданы такие идеологические тексты, которые в своем содержании, во-первых, имели основу

для обращения к массам, а, во-вторых, были понятны народу. Зачастую занижая и вульгаризируя марксизм, идеологи все-таки получили то, за что был готов бороться народ – отсутствие хаоса и эффективную идеологию для воздействия на общественное сознание.

Значительное место в формировании образа вождя занимало создание новых идеологем как компонента советской идеологии, которые выступали в качестве средства влияния на массовое сознание [6, с. 5]. Советская пропаганда в период сталинизма транслировала образ И.В. Сталина как верного ученика В.И. Ленина. Это легитимизировало его образ в глазах общественности. Можно сказать, что фигура Сталина воспринималась как «Ленин сегодня» [11].

В 1930-х претерпевала изменения научно-историческая литература. По мнению историков, ключевым моментом создания культа личности Сталина стало акцентирование внимания на историю революционных заслуг вождя. В результате, наряду с Лениным, Сталин стал восприниматься как одна из ключевых фигур Октябрьской революции и Гражданской войны [6, с. 187-188, 191]. Следует учитывать, что советская идеология в 1920-е гг. и в 1930-е гг. трансформировалась, существовали различия между двумя деятелями первой половины XX столетия. Но сталинизм воспринимался в качестве идейного продолжения ленинизма [5, С. 216-217].

Центральной публикацией для влияния на общественное сознание стала статья К.Е. Ворошилова «Сталин и Красная Армия», опубликованная в газете «Правда» в 1929 г., где образ «отца народа» показан через призму руководителя Гражданской войны [3]. По версии Ворошилова, именно Сталин стал одним из главных «организаторов побед гражданской войны» [3].

Кульминационным в формировании образа вождя был выход в свет работы И.В. Сталина «О диалектическом и историческом материализме» [10]. Центральное место в статье уделялось необходимости трансляции идей коммунизма

в широкие массы населения не только в стране, но и за пределами [7]. Идеологическая статья вошла органической частью в «Краткий курс истории ВКП (б)», который за десятилетие издавался 200 раз на 62 языках, тиражом в 33,5 млн. экземпляров. Первое место среди изданий Советского Союза занимают труды классиков марксизма-ленинизма. Об этом свидетельствует и факт широчайшего распространения произведений классиков марксизма-ленинизма: за годы Советской власти тираж этих произведений превысил 736 млн. экземпляров [9].

Фигура И.В. Сталина поднималась на новую «божественную» высоту. Политика пропаганды продолжилась и в топонимике регионов. В середине 1930-х гг. именами героев Октябрьской революции и Гражданской войны назывались улицы, населенные пункты, районы, представлявшие «места памяти» [6; с. 146-148].

Коммемориальная политика советской власти нашла отражение в замене старых названий городов, улиц и других географических и промышленных объектов. Конечно, единичная практика подобных изменений существовала и раньше, например, при В.И. Ленине Екатериноград на небольшой срок стал Маркштадтом, в честь Карла Маркса. Уже в период внутривластной борьбы Г. Зиновьев переименовывает Петроград в Ленинград в память о В.И. Ленине. В 1925 г. город Царицын был переименован в Сталинград, что свидетельствует о влиянии новой идеологии в стране. В 1930-е гг. кампания по переименованию городов только разрасталась. В некоторых случаях смена имени происходила с заменой доверия Сталина на недоверие к какому-нибудь партийному деятелю. Так, небольшой городок Баталпашинск в 1934 г. был переименован в Сулимов, в честь Д. Сулимова, который на тот момент был председателем СНК РСФСР. Но уже в 1937 г. после того как Д. Сулимов был расстрелян, город был переименован в Ежово-Черкесск, в честь нового главы НКВД Николая Ежова, а по-

сле того как тов. Ежов был обвинен город получил название Черкесск.

В честь И.В. Сталина было переименовано сразу шесть городов (нынешние Волгоград – Сталинград, Душанбе – Сталинабад, Новомосковск – Сталиногорск, Донецк – Сталино, Новокузнецк – Сталинск, Цхинвал – Сталинири), получивших названия с различными вариациями фамилий вождя. На пике репрессий возникла инициатива по переименованию союзной столицы — Москвы, в Сталинодар. Однако сам И.В. Сталин счёл эту инициативу чрезмерной.

Переименованию подлежали районы, улицы и промышленные зоны. Говоря об улицах, необходимо отметить, что огромное их количество было переименовано в честь лидера и его последователей. Сегодня многие из них сохраняют эти названия, пронеся их через период десталинизации и перестройки.

Особой категорией стали имена детей, которых называли как в честь идеологических и партийных деятелей (Мэлс, Сталина и Стален), так и для обозначение какого-либо лозунга или аббревиатуры (Давсемир и Далис).

Сталинизм перестраивал не только производство, управление и науку, но и образование и культуру [2, С. 67-69]. Значительное внимание было уделено формированию нового типа культуры, а потому происходила коренная перестройка культурной и идеологической жизни общества [5]. Культурная революция понималась как часть больших преобразований общества и народного хозяйства, наряду с индустриализацией и коллективизацией [4, С. 531-532].

Таким образом, за одно десятилетие при помощи жесткого контроля и фильтра всех сфер жизни общества был сформирован культ личности вождя, происходила трансформация советской идеологии и воздействие на массовое сознание. В современном общественном пространстве при обращении к личности И.В. Сталина, его образу, идеологии существует много мифов и противоречивые факты и т.д. Эта фигура в истории, искусстве и политике неоднозначна.

Список литературы:

1. Бордюгов Г.А. Между канунами. Исторические исследования за последние 25 лет. – М.: АИРО-XXI, 2013. – 1520с.
2. Буббайер Ф. Совесть, диссидентство и реформы в Советской России / Ф. Буббайер ; пер. с англ. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 367 с. .
3. Ворошилов К.Е. Сталин и Красная армия. – М.: Воениздат, 1939. –32 с.
4. Деревянко А.П., Шабельникова Н.А. История России: учебное пособие. – М.: "Проспект", 2011. – 567 с.
5. Дэвлин Дж. Миф о Сталине: развитие культа [Электронный ресурс]: Труды «Русской Антропологической школы»: Вып. 6. - М., 2009. режим доступа <http://ec-dejavu.net/s-2/Stalin.html> (дата обращения: 10.03.2019).
6. Клопихина В.С. Политика памяти как инструмент реализации советской идеологии в 1920-1930-е годы (по материалам испартов Северного Кавказа): монография [Текст]/ Клопихина В.С.; под научной редакцией Т.А. Булыгиной. – Ставрополь : Ставролит, 2018. – 220 с.
7. Культурная революция // Большая Российская энциклопедия. – Т. 16. – М., 2010.
8. Митин М.Б. Роль и значение работы товарища И. В. Сталина «О диалектическом и историческом материализме» в развитии марксистско-ленинской философской мысли // «Большевик». №1. 1949.
9. Общее собрание академии наук СССР 5-11 января 1949 г. Вопросы истории отечественной науки режим доступа <http://xn--80aagr1bl7a.net/index.php?md=books&to=art&id=812> (дата обращения: 12.03.2019)
10. Сталин И.В. О диалектическом и историческом материализме Источник: Сталин И.В. Сочинения. – Т. 14. М.: Издательство “Писатель”, 1997. – С. 253–282.
11. Сталин. Сталинская эпоха. Сталинизм [Электронный ресурс]: режим доступа <http://stalinism.ru/> (дата обращения: 12.03.2019)

Виктория Гальвас

Научный руководитель: Ушмаева К.А.

ОТРАЖЕНИЕ ЕВРОПЫ XIX ВЕКА В ПРОИЗВЕДЕНИИ МАРКА ТВЕНА И ЧАРЛЬЗА УОРНЕРА «ПОЗОЛОЧЕННЫЙ ВЕК»

REFLECTION OF EUROPE OF THE XIX CENTURY IN THE WORK BY MARK TWAIN AND CHARLES WARNER «THE GILDED AGE»

В данной статье рассматриваются проблемы жизни европейского общества XIX века посредством разбора произведения Марка Твена и Чарльза Уорнера «Позолоченный век». Показана реальная ситуация в Европе периода становления частного капитала и предпринимательства, нашедшая свое отражение в истории семьи Хокинсов, о которых повествуется в романе.

This article deals with the problems of European society of the XIX century by analyzing the works of Mark Twain and Charles Warner "The Gilded age". The real situation in Europe during the period of formation of private capital and entrepreneurship, which is reflected in the history of the Hawkins family, which is narrated in the novel, is shown.

Ключевые слова: роман, Европа, Марк Твен, Позолоченный век, Чарльз Уорнер.

Keywords: novel, Europe, Mark Twain, the Gilded Age, Charles Warner.

Тесная связь истории и литературы известна довольно давно. Если первая представляет нам четкие факты и констатацию событий, то вторая помогает их оживить, сделать более эмоционально окрашенными и понятными. Особенно важны литературные произведения, написанные современниками событий, которые, несмотря на свой субъективизм, дают их наиболее реальное описание. Примером может служить роман Марка Твена и Чарльза Уорнера «Позолоченный век».

Большинству сограждан Марка Твена представлялось, что их родина вступила в своего рода «золотой век». В это время возрастала стоимость промышленной продукции, шла вверх кривая занятости населения. В 1869 году закончилось строительство первой железной дороги от Атлантического до Тихого океана. В руки предпринимателей переходили миллиона акров земли. Победа капиталистического уклада казалась несомненной, представлялось, что работы хватает на всех и, что страна богатела. Од-

нако не все было столь радостно, так как в стране начался всплеск мошенничества и продажности. Все это не могло не найти отклика в живой душе писателя [1, С.6].

В 1873 году Марк Твен решил приступить к написанию своего первого романа, получившего название «Позолоченный век». Но он все еще ощущал себя больше журналистом, нежели писателем и долгое время не мог самостоятельно приступить к работе. Как раз в это время среди знакомых Марка Твена оказывается Чарльз Уорнер, обладавший весьма ограниченным литературным талантом, но, тем не менее, казавшийся Марку Твену писателем, достигшим литературной зрелости [7, С.86-95].

В скором времени Марк Твен и Чарльз Уорнер решили вместе написать книгу, отражающую положение в Америке, царящие в ней нравы властей, политиков и предпринимателей, постоянную борьбу за хорошую жизнь между самыми различными людьми. Так же было решено разделить «Позолоченный век» на части между двумя писателями. Марку Твену предстояло написать вступительные главы будущего романа, чем он и занялся в феврале 1873 года [4, С.180].

Первые одиннадцать глав, написанные Марком Твенем, повествуют о бедном сквайре Хокинсе и его семье, которые жили в маленьком поселке в восточном Теннесси. Вокруг них был голод и нищета, семья постоянно испытывала нужду. Герой постоянно находился в поиске выгодного дела, позволившего бы ему больше не беспокоиться о существовании своих родных. Единственное, что не дает ему пасть духом – земли в Теннесси, которые богаты железной рудой и углем, и, по его мнению, в будущем будут способны обеспечить его детям роскошную жизнь. Однако в настоящем ему с семьей приходится туго и когда Бирайя-Селлерс предлагает Хокинсу бросить все и переехать в штат Миссури вместе с семьей, обещая ему выгодное дело, то он уговаривает свою жену и на последние деньги перебирается на новое место. Во время долгого пути в Миссури семья Хокинсов усыновляет Клая и Лору [4, С.181].

Наконец прибыв в свой новый дом они начинают постепенно осваиваться. Все новые и новые дела, которые им предлагает Селлерс, не приносят ничего кроме редкой возможности немного обогатиться. В конечном итоге Хокинсы оказываются все в той же нужде, не имея денег удовлетворить самые элементарные потребности. После смерти Хокинса не остается ничего, кроме бесплодных земель в Теннесси [1, С.24-25].

Сам образ сквайра Хокинса напоминает отца писателя – Джона Маршала Клеменса. История «земли из Теннесси» словно была взята писателем из семейных архивов. Однако эта история не об отце Марка Твена. Она рассказывает о сотнях тысяч американцев, которые мечтали жить безбедно и счастливо, которые стремились к этому, но все же доживали в нищете [4, С.182].

Одним из наиболее ярких героев романа выступает Селлерс – никогда не унывающий фантазер-спекулянт, постоянно ищущий возможность обогатиться, но постоянно живущий в нищете. Он постоянно преувеличивает свои владения, лжет себе и окружающим, что в конечном счете не приносит ему никакой пользы. Его семья бедствует, питается репой и водой, нет даже дров, чтобы затопить печку, но несмотря на это он верит в светлое будущее и старается подбадривать семью [7, С.86-95].

В образе Селлерса отражается огонь предпринимательства, который не могут затушить постоянные невзгоды и который горел в сердцах сограждан Марка Твена. Однако этот герой изображен более добродушным и бескорыстным по отношению к друзьям, он всегда готов принять из в долю и разделить с ними будущие богатства. Но, как и все центральные персонажи этого романа, он был всего лишь жертвой времени, толкавшего к вечным спекуляциям и неугаваемой жажде наживы [3, 528 с.].

В 1868 году Марк Твен вернулся из путешествия по Европе, во время которого он смог поработать секретарем сенатора от Невады Вильяма Стюарта. Это позволило ему вблизи увидеть работу законодательных органов США, что позволило ему написать центральные главы романа, действие которых разворачивалось в Вашингтоне, опираясь на личный опыт [7, С.88].

По окончанию своих глав романа, они были прочитаны и обсуждены соавторами, после чего Чарльз Уорнер взялся за написание своей части. Каждым из авторов в произведении была разработана собственная сюжетная линия.

Главной задачей Чарльза Уорнера было создание персонажей «положительно-го начала» – людей, желающих приобрести состояние, но честно и заслуженно. Таким героем является Филип Стерлинг, решивший искать уголь своим трудом. Преодолевая постоянные невзгоды и неудачи, Филип находит залежи угля и становится богатым [4, С.183].

Герои, созданные Чарльзом Уорнером, не совсем убедительны и далеки от реальности. Наиболее интересны персонажи созданные Марком Твеном, так как они наиболее приближены к реалиям Америки того времени [4, С.183].

Определяющую роль сюжета играют «земли из Теннесси», оставленные сквайром Хокинсом своим детям. Дельцы, в их числе и Сенатор Дилуорти, задумали продать эту землю государству и, путем подкупа членов конгресса США, получить за нее большие деньги. В конечном счете, владельцам земли ничего не досталось, так как все деньги были розданы на взятки [3, 528 с.].

Сам сенатор представляет собой человека, процветающего благодаря нарушениям всех правил морали, но тем не менее ратующего за них. Он лицемер и никакая ложь ему не чужда. Попытки разоблачить этого человека ни к чему не могут привести, так как весь Сенат состоит из таких же людей [3, 528 с.].

Роман «Позолоченный век» позволяет нам лучше понять ту атмосферу, которая царил в Америке в XIX веке. Он показывает нам, что политическая и деловая жизнь в стране были подделкой, спровоцированной непомерной жадностью наживы. В произведении показан всепоглощающий дух спекуляции, порожденный мечтами людей о лучшей жизни и стремлением к ней. Однако далеко не каждый человек мог достичь своей цели – нужда и нищета были верными спутниками «позолоченного века».

Список литературы:

1. Марк Твен. Собрание сочинений в 8 томах. Том 3 – М.: Правда, 1980. – 496 с.
2. Марк Твен. Собрание сочинений в 12 томах. Том 12 – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1959. – 759 с.
3. Марк Твен, Чарльз Д. Уорнер. Позолоченный век. – М.: Правда, 1985. – 528 с.
4. Мендельсон М. Марк Твен. – М.: Молодая гвардия, 1958. – С. 176-188.
5. Народ, да! Из американского фольклора. – М.: Правда, 1983. – 480 с.
6. Романовский В.Д. Америка как есть. – Издательские решения, 2015. – 436 с.
7. Старцев А.И. Марк Твен и Америка. – М.: Советский писатель, 1963. – С. 86-95

Виктория Гальвас

Научный руководитель: Ануприенко И.А.

ДРЕВНЕГРЕЧЕСКАЯ МИФОЛОГИЯ КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ ВЗГЛЯДОВ ДРЕВНИХ ГРЕКОВ НА БОЖЕСТВЕННОЕ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ

ANCIENT GREEK MYTHOLOGY AS A SOURCE OF STUDYING THE VIEWS OF THE ANCIENT GREEKS ON THE DIVINE AND HUMAN

В данной статье анализируется восприятие окружающего мира жителями Древней Греции, их видение богов и самих себя. Представления о божественном и человеческом рассматриваются через разбор мифов Гесиода и Гомера, ставших основой для современного восприятия мифов и культуры Древней Греции. Приводится собирательный образ Древнегреческого бога.

This article analyzes the perception of the world around the inhabitants of ancient Greece, their vision of the gods and themselves. Ideas of the divine and human are considered through the analysis of the myths of Hesiod and Homer, which became the basis for the modern perception of the myths and culture of ancient Greece. The collective image of the ancient Greek god is given.

Ключевые слова: мифы, Древняя Греция, Гомер, Гесиод, божественное, человеческое.

Keywords: myths, Ancient Greece, Homer, Hesiod, divine, human.

Изучение истории Древней Греции неразрывно связано с изучением мифов, в которых, как правило, отражаются не только религиозные воззрения греков, но и их жизнь. Сам по себе миф представляет собой повествование о богах, героях, природных явлениях, которое отражает взгляды людей той или иной эпохи. Древнегреческая мифология имеет очень тесную связь с религией. В мифах поднимались вопросы не только о происхождении богов и всего мира в целом, сами боги выступали в качестве олицетворения сил природы, существованием которых жители Древней Греции объясняли погодные условия, смену времен года, войны и даже свои неудачи [4, С. 3-12].

Считается, что Древнегреческие мифы были впервые записаны еще в VIII–VII вв. до н.э. Однако наибольшее распространение из них получили мифы, записанные Гесиодом и Гомером. Они оказали огромное влияние на культуру и историю не только Греции, но и всего мира.

Гесиод жил примерно в VIII веке до н. э. Он один из первых известных нам древнегреческих поэтов, который собрал и систематизировал мифы, известные на то время. Им было написано две поэмы – «Труды и дни» и «Теогония». При изучении влияния мифологии на историю Древней Греции наибольшую значимость имеет его вторая поэма – «Теогония», так как она повествует о происхождении богов [1, С. 7-8].

В начале поэмы повествуется о происхождении мира – «Прежде всего во вселенной Хаос зародился, а следом Широкогрудая Гея, всеобщий приют безопасный, Сумрачный Тартар, в земных залегающий недрах глубоких, и, между вечными всеми богами прекраснейший, – Эрос» [1, С. 24]. Именно от этих первородных богов началась, всем нам известная, династия богов Древнегреческих. Далее повествуется о детях Геи и Урана, о титанах, киклопах и гекатонхейрах. Основное место в повествовании отдается одному из титанов – Крону, захватившему власть, и его сестре и жене Рее. Для

Древнегреческой мифологии браки на родственниках, даже близких, не являются аморальными, так как появление первых мифов можно отнести ко времени неупорядоченных половых отношений. От союза Реи и Крона рождаются в последующем Олимпийские боги во главе с Громовержцем Зевсом, который свергнул пожиравшего своих детей, из страха потерять власть, отца [1, С. 9-11].

Гесиод в своей поэме описывает то, как утверждалась власть Зевса над остальными богами, а также жизнь всех Олимпийских богов. Боги, представленные Гесиодом, по своим внутренним качествам почти неотличимы от людей – они не сдерживают чувств, поддаются эмоциям, порой не думают о своих поступках. Почти все поступки Зевса, самого могущественного из богов, его победы над врагами, обусловлены лишь его силой и хитростью, но не высокими моральными качествами. Даже богини судьбы Мойры не задумываясь о нравственности «определяют при рождении несчастье и счастье» [1, С. 27], которое будет сопровождать человека в жизни. Они карают «и мужей и богов за проступки», однако понимание проступков у них также свое.

Древнегреческие боги предстают перед ними очень своенравными, отличными от людей лишь происхождением и силой, но не особыми душевными качествами и мудростью.

Если «Теогония» Гесиода позволяет лучше познакомиться с пантеоном Древнегреческих богов, с религией греков, их воззрениями, то поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея» дают представление и о истории Древней Греции.

Гомер жил примерно в IX-VIII вв. до н. э. [5, С. 60-65]. В его эпической поэме «Илиада» описываются события легендарной Троянской войны. Согласно Гомеру царь Микен Агамемнон возглавил объединение всех царей ахейских государств, и повел морем огромное войско на побережье Малой Азии под город Троию (Илион) в XIII-XII веках до н. э. Поводом для начала войны послужило похищение Елены, жены одного из ахей-

ских вождей сыном царя Трои Парисом. Начавшаяся из-за этих событий война длилась десять лет [2, С. 6].

Поэма очень насыщена событиями, происходящими как на земле, так и на Олимпе. Священный Олимп чтут обе враждующие стороны, а сами боги играют немаловажную роль в Троянской войне – одни из них помогают ахейцам, другие – троянцам. Значимо то, что многие события, описанные в «Илиаде» вызваны самими богами, которые влияют на ход событий.

Гомеровские боги предстают перед нами человекообразными, несмотря на способность менять облик и наличие силы. Этим богов можно ранить, несмотря на их бессмертие и вечную молодость, что и произошло с богиней Афиной во время одной из битв: «Бросился к богине Диомед и ранил ее своим тяжелым копьем в нежную руку» [7, С. 275]. Сами отношения между богами неотличимы от человеческих, со всеми их положительными и отрицательными сторонами. Боги так же ссорятся, вступают в бои между собой, строят козни друг против друга, как и люди на поле сражения не жалеют никаких средств ради победы.

Если «Илиада» поэма в основном батальная, то «Одиссея» напротив, поэма мирная. В ней рассказывается о возвращении героя Троянской войны Одиссея на родину в Итаку. Его путь домой лежит через сушу и море, через преодоление опасностей и открытие невиданных стран, через препятствия, созданные богами. Когда же Одиссей прибыл домой, он узнал, что пока его не было, к его жене Пенелопе повадились женихи, разграблявшие дом и склонявшие ее к замужеству. Однако все закончилось победой Одиссея над ними: «Твой Одиссей возвратился; хоть поздно, но все, наконец, он с нами, и всех многобуйных убил женихов, разорывших наш дом и тративших наши запасы назло Телемаху» [3, С. 235].

В обоих поэмах все судьбы вершатся по воле богов, которые, по мнению древних греков, были отражением истинной мудрости, красоты и могущества властвующей над всем живым. Однако

боги почти неотличимы от людей, несмотря на свое превосходство над ними. Противоречивые взгляды древних греков на судьбу передают слова Зевса, сказанные им в «Одиссее»: «Странно, как смертные люди за все нас, богов, обвиняют! Зло от нас, утверждают они; но не сами ли часто гибель, судьбе вопреки, на себя навлекают безумством?» [3, С. 3]. Древнегреческие боги постоянно вмешиваются в дела людей, общаются с ними, сами отношения между богами можно назвать человеческими. Эти боги не безгрешны.

Поэмы Гесиода и Гомера отражают скорее общечеловеческие, нежели божественные проблемы, несмотря на то, что божественное и человеческое в них переплетаются в единое целое.

Список литературы:

1. Гесиод. Полное собрание текстов / Вступительная статья В.Н. Ярхо. Комментарии О.П. Цыбенко и В.Н. Ярхо. – Лабиринт, 2001. – 256 с.
2. Гомер. Илиада / Перевод Н.И. Гнедича. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1960. – 435 с.
3. Гомер. Одиссея / Перевод с древнегреч. В. Жуковского. – М.: Художественная литература, 1986. – 270 с.
4. Европейский эпос античности и средних веков: [Для сред. и ст. возраста]. – М.: Детская литература, 1984. – 733 с., цв. ил.
5. История Древней Греции / Составитель К.В. Паневин. – Санкт-Петербург: Полигон – АСТ, 1999. – 638 с.
6. Кузищин В.И., Гвоздева Т.Б., Строгоцкий В.М., Стрелков А.В. История Древней Греции: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 480 с.
7. Кун Н.А. Легенды и мифы Древней Греции. – Душанбе: Гл. науч. ред. Тадж. Сов. Энциклопедии, 1988. – 463 с.
8. Мякин Т.Г. История Древней Греции и Древнего Рима. Учеб. пособие / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2005. – 130 с.

Ирина Гейко

СТАНОВЛЕНИЕ РЕГУЛЯРНОЙ ПОЛИЦИИ ПРИ ПЕТРЕ I

Во времена правления Петра I произошло много реформ и преобразований в стране. Одним из таких изменений является создание органов полиции. Все началось с образования органов политического сыска: Преображенский приказ и Тайная канцелярия, установилась система фискалитета, созданная для уничтожения злоупотребления по службе, отправлялись на места для проведения расследования гвардейские офицеры с чрезвычайными полномочиями, была создана прокуратура и предпринята попытка отделить от администрации и укрепить суд.

Многопрофильный военизированный государственный аппарат и вооруженные силы призваны были защищать интересы дворян-помещиков путем новых форм и методов политического правления. Для политического режима, сформированного в первой четверти XVIII в., были присущи следующие особенности:

- тотальная регламентация, грубое принуждение к выполнению законов;
- полный государственный контроль над населением;
- очень широкая власть административно-полицейских органов, имевших права и возможности безмерно вторгаться в жизнь людей;
- нехватка законодательно установленных политических прав и свобод граждан, легальной общественно-политической самодеятельности населения.

Информацию о полиции привозили в Россию иностранцы, работающие на русской службе. «Полиция» просматривается в ряде программ по преобразованию государственного аппарата.

Формирование регулярной полиции началось в Санкт-Петербурге. Но управление новой столицей не было организовано. А.Д. Меншиков практически не уделял внимание управлению центральным городом своей губернии, так как был занят военными делами.

Реформа полиции осуществлялась без установленного плана и подготовки. Основные идеи создания регулярной полиции к тому времени уже были сформированы, в общих чертах было определено развитие административно-полицейского аппарата в городах.

23 мая 1718 г. создана и 25 мая утверждена царем с собственным его дополнением инструкция, которая была названа «пунктами». Эта инструкция определяла компетенции генерал-полицмейстера и фактически учреждала эту должность.

4 июня 1718 г., в решение нового органа управления сенатским указом было направлено 90 военнослужащих (офицеров, унтер-офицеров и солдат во главе с майором) и 11 приказных служителей во главе с дьяком. Но к концу 1718 г. персонал состоял только из 41 служащего (1 майора, 2 капитанов, 2 прапорщиков, 2 вахмистров, 2 сержантов, 4 кантенармусов, 4 капралов, 22 рядовых и 2 писарей-подъячих). В 1719 г. его реальная численность увеличилась до 67 человек.

Развитие аппарата регулярной полиции столкнулась с некоторыми проблемами: неготовность перебираться на постоянной основе в непригодный тогда для жилья Петербург, недостаток квалифицированных чиновников, гражданская служба мало поощрялась правительством, служба в полиции не была популярной в народе.

Название созданного учреждения не было законодательно закреплено. В официальных документах оно первоначально именовалось «генерал-полицмейстерской канцелярией», «канцелярией Девиера». Постепенно за ним закрепляется название «полицмейстерской канцелярии» или «канцелярии полицмейстерских дел». Эта канцелярия, создаваясь как исполнительный аппарат при генерал-полицмейстере, изначально не имела установленного законом статуса.

Место полицмейстерской канцелярии в системе органов государства строго и основательно закреплено в законодательном порядке. Оно частично закреплялось вследствие образования этого органа специальными распоряжениями и его практической деятельностью. Приставка «генерал» дава-

лась руководителям центральных ведомств, штатским должностным лицам общегосударственного масштаба (генерал-прокурор, генерал-фискал, генерал-ревизор и т.д.) или главам больших губерний.

В 1722 г. в Москве учредилась должность обер-полицмейстера, который подчинялся непосредственно генерал-полицмейстеру. Ему поручалось образование регулярной полиции в Москве. Московская полицмейстерская канцелярия была подчинена полицмейстерской канцелярии в Петербурге, которая стала называться Главной или Государственной и стала центральным учреждением по управлению полицией.

Необходимость создания органов полиции во всех городах России определялось указами от 17 сентября 1722 г. и 8 мая 1723 г. об учреждении полицмейстерской конторы в Кронштадте, от 10 февраля 1723 г. в Астрахани, которые были установлены в подчинении «Главной полиции», независимо от местных органов управления, в том числе от губернских. Однако эти указы при Петре I не были исполнены.

Канцеляристы, подканцеляристы и копиисты (или дьяки, подъячие различных статей, писцы), назначенные по столам и повытьям, составляли канцелярию, которая возглавлялась секретарями. Они вели всю текущую работу, готовили материалы для судей и исполняли их решения. Отдельные подразделения канцелярий ведали размещением воинского поста, учетом денежных сумм, заведением тюрьмами, каторжным двором в Петербурге. Состояли при полицмейстерских канцеляриях заплечных дел мастера, барабанщики для объявления указов.

В законодательных актах устанавливались основные направления деятельности полиции, конкретизировались отдельные полномочия, регламентировались формы и методы ее функционирования. Но в первой четверти XVIII в. не были указаны рамки полномочий. Практическая деятельность полицейских учреждений диктовалась условиями феодально-крепостнического строя, самодержавной государственностью и полицейским политическим режимом, конкретной ситуацией в стране и столицах,

субъективными воззрениями и желаниями Петра I и его окружения.

Полицейская реформа Петра I так и не была завершена. В первой четверти XVIII в. Было положено начало становления регулярной полиции, но основательного закрепления и установления полиции как государственного органа так и не произошло. Но все же определились основные задачи, направления, развитие и функции полиции, ее регулярность и профессионализм. Общая полиция была отделена от органов политического сыска, являлась частью административного аппарата, не принимала в целом активного и непосредственного участия в политических преобразованиях, но ее создание и последующие изменения имели политический смысл. Защищая установленный порядок, сопротивляясь дестабилизации общественных отношений, являясь непосредственной принудительной силой по отношению к народу и будучи грубой, по составу, жесткой по методам деятельности, вытеснив русское понятие «благочиние», полиция заработала себе уже при Петре I недобрую славу.

Петр I создал основу для формирования будущего органов полиции для улучшения положения страны, её внутреннего благосостояния и снижения развития преступности в стране. Благодаря его реформам и преобразованиям в стране сформировалась начальная основа полиции, хотя и пока еще не до конца оформленная структура.

Список литературы:

1. Глушаченко С.Б., Красильников С.В., Лысенко В.В., Романов И.Е. и др.
2. История органов внутренних дел. Курс лекций (специальность 021100 - юриспруденция) / Под общ. ред. В.П. Сальникова. СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России. 2002. 436 с.
3. Рыбников В.В., Алексушин Г.В. История правоохранительных органов отечества. - М.: Изд-во «Щит», 2008.
4. Полиция и милиция России: страницы истории / А.В. Борисов, А.Н. Дугин, А.Я. Малыгин и др. - М.: Изд-во «Щит», 1995.

Александра Двораковская

Научный руководитель: Клопихина В.С.

ПОЛИТИКА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР «КУЛЬТУРНОЙ РЕВОЛЮЦИИ» 1920-1930-х г.

THE POLICY OF THE SOVIET POWER IN THE FIELD OF EDUCATION AS A FACTOR OF THE "CULTURAL REVOLUTION" IN THE 1920S-1930S

В статье рассматривается политика советского государства в области образования в период послереволюционного десятилетия, в частности рассмотрена проблема ликвидации неграмотности, как одного из факторов культурной революции. Рассмотрены взгляды политических деятелей советского периода и взгляды ученых на изменения в области образования. Обращено внимание на влияние данных представлений на процесс реализации политики «культурной революции».

The article deals with the policy of the Soviet state in the field of education during the post-revolutionary decade, in particular, the problem of the elimination of illiteracy as one of the factors of the cultural revolution. Views of politicians of the Soviet period and views of scientists on changes in the field of education are considered. Attention is paid to the influence of these views on the process of implementing the policy of "cultural revolution".

Ключевые слова: «культурная революция»; советское образование; ликвидация неграмотности.

Indexterms: of «cultural revolution»; Soviet education; eradication of illiteracy.

Уровень развития образования является одним из значимых показателей успешного государства. В истории России образование не всегда находилось на должном уровне в сравнении с другими странами, но в период послереволюционной перестройки, советское правительство поставило «культурную революцию» на уровень первоочередной задачи. Е.А. Ямбург в одном из своих интервью сказал: «В образовании ничто не делается быстро и тем более суперреволюционно» [1].

Но рассматривая политику советской России в 20-30-е г. XX века в области образования, можно сказать, что в этот период в истории страны трансформация сферы образования осуществлялась революционно. Культурная революция 1920-1930-х гг. началась с реформирования образования. Об этом говорили политические деятели

того времени. Так, В.И. Ленин сразу обозначил важность грамотного населения в стране. Об образованности он говорил так: «Пока в нашей стране есть безграмотные, сложно представить политическое просвещение. Человек безграмотный стоит вне политики, его для начала нужно научить азбуке» [5]. А.В. Луначарский, как народный комиссар просвещения и видный деятель в сфере образования, видел культурную революцию как «колоссальный педагогический процесс», неотрывно идущий с воспитанием народа, как «воспитательную борьбу» [6]. Он считал, что нужно как можно быстрее провести эту «воспитательную борьбу», ведь обновленная страна нуждается в образованных людях.

В диссертационном исследовании Я.И. Петрова указывает на причины такой ускоренной политики в образовании: «необходимость ликвидации неграмотности в стране обуславливалась не политической, а больше экономической необходимостью. Форсированная индустриализация страны требовала много грамотных рабочих, того же требовала и армия» [8]. Действительно, экономический фактор имел большое значение в политике советского государства, ведь новые порядки требовали коренного изменения социального комфорта граждан. Комфортное существование могло быть осуществлено, только благодаря появлению образованных масс. Подтвердить эти слова можно выдержкой из работы Н.К. Крупской: «Потребность в обученных рабочих актуальна и будет еще увеличиваться. Подготовка квалифицированных рабочих будет иметь большое значение, ведь неквалифицированный рабочий будет так же мало пригоден для работы, как больной» [4, с.65].

Политика в области образования занимала приоритетное место во всей политике партии, что нашло отражение в нормативной базе нового государства. В декрете от 26 декабря 1919 г. «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» говорилось о полной ликвидации неграмотности среди населения советского государства, предусматривалось обучение грамоте и чтению на русском или родном языке [4]. В стране несколько лет (в 1920-1930-х гг.) функционировали Всероссийская чрезвычайная

комиссия по ликвидации безграмотности (ВЧКЛБ), образованная СНК РСФСР 19 июня 1920 г. при Наркомпросе РСФСР, и местные чрезвычайные комиссии. В 1926 г. проводилась перепись, по которой, только 45,2% населения старше 9 лет относились к категории «грамотных» (в селе – 30%).

Л.Р. Муртазина утверждает, что советское правительство недостаточно широко смотрело на проведение ликвидации неграмотности: «Современный русский язык под грамотностью понимает человека, не просто знающего письмо и чтение, а обладающего знаниями в определенной сфере. Но вот ликбез под грамотностью понимал только овладение азбукой» [7]. В большинстве своем авторы не согласны с таким представлением о культурной политике советского правительства, ведь партия ставила достаточно широкие задачи. Некоторые из них считают, что борьба с неграмотностью, как и вся стратегия культурной революции, была ориентирована на создание новой идейной гегемонии в обществе. Культура была для большевиков «полем борьбы».

На этом «поле борьбы» все средства были хороши. Так, партия пыталась привлечь все грамотное население к осуществлению своих планов и учитывая масштабы страны вводились всевозможные меры по упрощению и ускорению «ликвидации неграмотности». Вышедший в сентябре 1921 г. декрет «О мерах к улучшению снабжения школ и других просветительных учреждений», гласил: «вся ответственность за материальное обеспечение лежит на местных органах управления». Вся тяжесть данного положения пала на плечи учителей, преподавателей высшей школы, работников библиотек. У них была низкая заработная плата и условия труда оставляли желать лучшего, ведь было мало помещений под школы и здания были зачастую в ветхом состоянии. Не существовало нормированной системы учебных классов, количество учеников, бывало превышало сотню на одного преподавателя. Но все эти чрезвычайные меры приводили к достаточно хорошему результату.

По мере расширения поля политики в области образования возникали и различные проблемы. Так, сложность вызывал во-

прос переподготовки специалистов. Как нам известно, власть нуждалась в образованных кадрах, а значит, нужно было не только растить новые кадры, но и привлекать старую интеллигенцию. Этим вопросом был озабочен А.В. Луначарский. Он считал, что невозможно воздвигнуть новые идеалы, без использования накопленного опыта [6]. Против такого подхода выступал Н.И. Бухарин. Он высказывал идеи, что государству нужны специалисты из крестьянства и рабочих, просто требуется дать им образование [2]. Интеллигенцию он презирал и считал преградой развития, ведь она не осознавала масштаба изменений. И политика, проводимая советской властью, находила отражение позиции Бухарина, ведь использование старых специалистов проходило под полным подчинением представителям советской власти. Управляющие посты занимали рабочие. Так, из школьной переписи 1927 года уже 5,3% учителей происходило из рабочих, 48,2% - из крестьян, 18,2% - из служащих, 28,3% - из других.

Если говорить о статистических данных, то в 1922-23 учебном году в Советском Союзе работало 248 высших школ. Но с 1933 г. число вузов стало снижаться. Это объясняется тем, что советское государство испытывало острый недостаток средств, необходимых для индустриализации, механизации, количество учреждений колебалось в пределах от 145 до 190 высших школ. Таким образом, сеть вузов в Советском Союзе в период «нэпа» превосходила по своим размерам вузовскую сеть в дореволюционной России в полтора-два раза [9]. В 1930 г. было введено всеобщее начальное образование. К концу 1932 г. в начальной школе обучалось 98% всех детей в возрасте от 8 до 11 лет. К последнему году первого пятилетнего плана осуществление всеобщего обязательного обучения приближалось к завершению, оно было закончено в 1934 г. В городах и промышленных центрах учились в семилетней школе. В 1937 г. в начальных и средних школах обучалось 28 млн. человек (в 1914 г. – 8 млн.), в высшей школе – 542 тысяч (в 1914 г. – 112 тысяч). За годы второй пятилетки были построены 19 тысяч новых школ. Открывались театры,

кино, музеи, библиотеки, дворцы культуры и т.д. По данным переписи населения 1939 г., число грамотных в возрасте старше 9 лет выросло до 76,7%. Задача обучения рабочих рук и кадров для индустриальной державы была, в основном, решена.

Особое место в политике «ликвидации безграмотности» занимали внешкольные учреждения: избы-читальни, школы грамоты, народные университеты, библиотеки, клубы, народные дома. Именно поэтому можно выделять область образования в качестве фактора «культурной революции», т.к. образование охватывает достаточно широкий спектр человеческого кругозора, который так стремились создать в советском обществе. Это способствовало дальнейшему развитию процесса «культурной революции», ведь он осуществлялся не только в сфере образования, а в сферах литературно-художественных организаций и в науке. «Культурная революция» как самый сложный процесс перестройки личности дореволюционного человека до «человека социалистического» изменила коренным образом взгляд на возможности успешного политического руководства.

И.В. Сталину принадлежит фраза: «Образование – оружие, сила которого зависит от того, кто его держит». Это оружие было направлено на советский народ с такой силой, которую сложно представить, ведь такого действенного удара можно ожидать только от ядерного взрыва. За период «культурной революции» советская власть успела создать хотя-бы в начальной степени грамотное население, которое стремилось получить знания ради светлого будущего не только своего, но и всего человечества.

В целом, политика Советской России – СССР в области образования была весьма удачной. Это сказывалось и на общем росте грамотных людей и на росте образовательных учреждений. Вот только результаты были такими же двойными, как и цели. Ведь хоть на рынок труда и поступило большое количество работников всегда можно было говорить о высокой их образованности. Можно пред-

положить, что если бы не существовало острых экономических проблем в советском государстве, то процесс ликвидации неграмотности и повышения уровня образования в целом проходил бы намного успешнее, ведь идеологически политика в сфере образования была построена весьма удачно и дальновидно. Стоит отметить, что политика в области образования способствовала общим успехам «культурной революции», ведь без образованных кадров невозможно было бы достигнуть тех высот научно-культурного развития, которых достигли в советском союзе.

Список литературы:

1. Брылякова М. Евгений Ямбург о школьном образовании, о свободе, о России, о будущем [Электронный ресурс] // Информационно-аналитический журнал. Аккредитация в образовании. Электрон. журн. – 2018. – №102. Режим доступа: http://akvobr.ru/yamburg_o_shkolnom_obrazovanii_svobode_rossii_buduschem.html.
2. Бухарин Н. И. Избранные произведения. – М.: Политиздат. 1988. – 386 с.
3. Декрет СНК РСФСР от 19.07.1920 «Об учреждении Всероссийской Чрезвычайной Комиссии по ликвидации безграмотности». [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.libussr.ru/>.
4. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 11 т. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1960. – Т.9. – 228 с.
5. Ленин В. И. Новая экономическая политика и задачи политпросветов. Доклад на II Всероссийском съезде политпросветов // Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М.: Политиздат, 1970. – Т. 44.
6. Луначарский А.В. Проблемы народного образования. – М.: «Работник просвещения», 1925. – 224 с.
7. Муртазина Л. Р. Педагогический анализ деятельности ликбезов (на примере республики Татарстан). – Казань: «Печатный Двор», 2002. – 136 с.
8. Петрова Я.И. Организация обучения взрослых в процессе ликвидации неграмотности в СССР в 1920 - 1930-х гг.: диссертация кандидата пед. наук: 13.00.01. – Самара. 2010. – 218 с.

Мария Краковская

Научный руководитель: Герман Р.Э.

ХРИСТИАНИЗАЦИЯ АЛАНСКОГО НАРОДА В VII–X ВЕКАХ

В данной статье рассмотрены проблемы осуществления проповеднической деятельности византийских миссионеров на Северном Кавказе в VII–X веках. Проанализированы особенности влияния христианства на политический фактор, а также выявлены причины формирования культурного и религиозного синкретизма, в значительной степени повлиявшего на современные обычаи и традиции.

This article discusses the problems of the preaching work of Byzantine missionaries in the North Caucasus in the 7th – 10th centuries. The features of the influence of Christianity on the political factor are analyzed, and the reasons for the formation of cultural and religious syncretism, which largely influenced modern customs and traditions, are identified.

Ключевые слова: аланы, печати, христианство, ереси, язычество.

Index terms: Alans, stamps, Christianity, heresy, paganism.

В современном информационном пространстве существует огромное количество трудов, связанных с изучением миссионерской деятельности Византии на Северном Кавказе. Подобный интерес вызван стремлением познать значимость влияния Греческой церкви на культуру и политику народов, проживающих на данной территории.

Целью исследования является изучение особенностей и основных аспектов деятельности византийских миссионеров на Северном Кавказе в VII – X веках.

Объект исследования – деятельность византийских миссионеров на Северном Кавказе в VII– X веках.

Предмет – влияние христианизации на политическую сферу аланского народа.

Древние ираноязычные племена, являвшиеся потомками скифов и сарматов, и в письменных источниках раннего средневековья получившие наименование «аланы», расселились на Северном Кавказе от Тамани до Дербента. Однако, учитывая, что с первых веков нашей эры главным регионом проживания алан были равнины и предгорья Северного Кавказа, преимущественно в его центральной части между

верховьями Кубани и Терека, эта территория в греко-византийских и иных источниках получила название Алания. Подробно об истории христианства у алан в своем труде писал архимандрит Макарий (Булгаков). Автор отметил, что здесь «известия о состоянии христианства в древней Сарматии (название от племени) очень скудны и неопределенны»[6, с. 96]. Наиболее известный факт распространения среди алан Северного Кавказа христианства относится к середине VII века, когда в ходе борьбы против монофелитской ереси из Византии были высланы в изгнание римский папа Мартин I и один из столпов православия Максим Исповедник – «выдающаяся фигура в истории культуры»[9, с. 109]. Первые, однако, немногочисленные материальные памятники христианства на территории Алании относятся к VIII–IX векам (самый знаменитый из них – каменный крест с греческой надписью в семь строк с городища Рим-гора на р. Подкумок)[5, с. 78].

К середине VII века в Алании наметилась явная конфессиональная борьба, завершившаяся изгнанием правителя, недоброжелательного к идеям христианства и восхождением на престол очень религиозного политика Григория, приблизившего к себе Анастасия, ученика Максима Исповедника. Необходимо отметить, что смена властителей в точности отразила истинную суть политического противостояния языческих и христианских традиций, а также расхождение аланского правящего класса на сторонников и оппонентов греко-византийской религии. Учитывая личный пример нового правителя Григория в отношении богобоязненности и принятия христианского имени при крещении, понимание состояния новой религии в Алании VII века существенно изменилось. Следует отметить, что для совершения священнослужителями таинств обращения элиты в тот период времени должны были существовать храмы или баптистерии, следы которых, однако, не выявлены. Обнаружена только одна купель, находившаяся на Нижне-Архызском городище, одном из христианских центров Алании X – XII веков, в ущелье реки Большой Зеленчук [1, с. 178].

По свидетельству знаменитого византийского монаха и летописца Феофана Исповедника (758–817) до середины VIII века удавалось сохранить ориентацию политики аланских правителей на поддержание дружественных отношений с Византией, а также на получение ими денежных субсидий. В своем известном труде «Хронография» автор отмечал, что начале VIII века император Юстиниан II послал в Аланию спафария («дипломата») Льва «...с деньгами, чтобы поднять аланов против абасгов... В то время в Абасгии, Лазике и Иверии господствовали сарацины [арабы]... Аланы же, приняв спафария со всяческими почестями и послушавшись его речей, напали на Абасгию и полонили ее»[1, с. 84]. Тогда правитель абасгов заявил аланам: «Думаю, что нет другого такого лжеца у Юстиниана, кроме этого человека, которого он должен был послать, [чтобы] поднять вас против нас, ваших соседей. Обманул он вас, пообещав деньги. Ведь Юстиниан, послав, забрал их. Выдайте нам его, и мы дадим вам три тысячи номисм, и да не иссякнет наша старинная друг к другу любовь». Но аланы ответили: «Не ради денег послушались мы Спафария, но из любви к Василевсу»[1, с. 84]. Таким образом, можно говорить о достаточно хороших и выгодных взаимоотношениях Алании и Византии в VIII веке, что в свою очередь повлияло на укрепление христианской религии на этой территории.

Наиболее активная христианизация аланского народа началась при патриархе Николае Мистике (901–907, 912–925 гг.), контролировавшем политическую обстановку на Северном Кавказе. Этот великий деятель отправлял в земли аланского народа миссионеров из своего ближайшего окружения во главе с игуменом Евфимием. Результатом активной проповеднической деятельности стало массовое принятие аланами христианства, что позволило учредить здесь архиепископскую кафедру, ставшую центром религиозной жизни в регионе. В 914 году был рукоположен и направлен на кафедру архиепископ Петр, который начал процесс включения новой епархии в структуру вселенского патриархата. Однако официальное принятие Аланией христианства в 916 году не гарантировало полной победы

новой религии над древнейшими традициями.

Об отсутствии прочного союза власти и церкви на данной территории свидетельствует арабский автор первой половины X века Аль-Масуди в своем труде «Золотые копи и россыпи самоцветов»: «Царство аланов граничит с царством Серир. Столица страны называется Маас, что значит «благочестие»... При появлении ислама и при Аббасидах цари Алана приняли христианство, тогда как до этого они были язычниками. После 932 года они отреклись от христианства и прогнали епископов и священников, которых византийский император раньше им прислал»[3, с. 183]. Следует обратить внимание на такие важные обстоятельства, как приобщение алан к христианству при Аббасидах (в VIII – IX веках, когда Арабский халифат достигает расцвета) и явную неустойчивость византийской церкви в Алании в первой половине X века (несмотря на создание церковной организации и строительство храмов). К сожалению, сведения, предоставленные Аль-Масуди, не подтверждены достаточным количеством источников, поэтому остается неясной причина изгнания греко-византийского клира из Алании в 932 году [4, с. 44].

Важнейшие сведения о формальном принятии крещения аланами содержит географический трактат 982 года неизвестного автора, написанный на персидском языке. «...На восток и на юг от нее – Сарир, на запад Рум, на север – море и хазарские печенеги. Вся эта страна рассечена горами... Их царь – христианин. Они владеют 1000 больших поселений. Среди них есть и христиане, и идолопоклонники. Некоторые из них живут в горах, а другие – на равнинах»[12, с. 53]. В данном письменном источнике содержится информация, проверенная исследователями в области религиоведения, отвечающими на вопрос о существовании не только исторических, но и современных культов, традиций, обрядов и праздников у осетинского народа, отражающих связь христианства с древними верованиями предков-алан.

О христианизации Византией аланов свидетельствуют эпиграфические источники – различные надписи, сделанные на

местных диалектах аланского языка и объясняющие религиозное влияние на жизнь людей, проживавших в течение нескольких веков на обозначенной выше территории. Так, была найдена надпись на стенах древнейшего крестово-купольного на территории России Сентинского храма (965 год) и опубликована Д.В. Белецким и А.Ю. Виноградовым. Перевод ее представлен этими же исследователями: «Освящен, обновлен храм пресвятой Богородицы в царствование Никифора, императора и августа... и Давида, эксусиократора Алании, и Марии, эксусиократориссы, 2 апреля, в день святой антипасхи (*христианский праздник, празднуемый в исторических церквях в следующую неделю после Пасхи*), рукою Феодора, митрополита освященного Алании, от сотворения мира в 6473 г. Написано рукой имярек, апокрисиария патрикия» [2, с. 175]. Исследователи убеждены, что текст относится к времени правления императора Никифора II Фоки (993 – 969) и содержит упоминания о древнем аланском митрополите Феодоре и его жене Марии, что, в свою очередь позволяет провести более глубокий исторический анализ и открывает различные направления для изучения влияния христианской религии на аланский народ в X веке. Также о поверхностной христианизации алан писал профессор Борис Васильевич Скитский: «Произошел синкретизм старого язычества и нового христианства, точнее сказать, образовался очень тонкий налет христианской религии на вполне устойчивые языческие верования, которые сохранились во всей своей целостности в жизни осетин до позднейшего времени»[10, с. 78].

Другой, не менее яркий пример – печать, тесно связанная с историей аланской церкви, изготовленная около 930 года и опубликованная австрийским византинистом В. Зайбт и содержащая следующий текст: «Игнатий, монах и митрополит Алании»[8, с. 8]. Позже была найдена другая печать, также датируемая X веком, содержащая на лицевой стороне изображение Богоматери, а на обратной – надпись в пять строк: «Евстратию, монаху и митрополиту Алании»[8, с. 9]. В 1884 году французский византинист Леон-Гюстав Шлюмберже опубликовал печать Гавриила, эксусиокра-

тора (титул царя) Алании (XI век), приобретенную им в Константинополе (Стамбуле) и по типу оттиска отнесенную ко времени Константина Багрянородного (908–959 гг.). На аверсе печати изображение Богородицы с образом Христа, на реверсе – греческая надпись, означающая «Гавриил, эксусиократор Алании» [8, с. 10]. Австрийский византист В. Зайбт на основании иконографии Богородицы отнес печать ко второй половине XI века. Ценным и достаточно уникальным эпиграфическим источником является надпись на золотом перстне Марии Аланской, нанесенная в конце XI века (после 1081 года) и в современном переводе выглядевшая бы так: «Мария Вотаниат» [7, с. 145]. Будучи по происхождению грузинской царевной, Марфа (ок. 1050 – после 1103), получила прозвище «Аланской» по своей матери, Борене и вышла замуж за византийского императора Никифора III Вотаниата (1078–1081), получив имя Мария.

Подводя итоги, следует отметить, что христианизация аланского народа – это длительный процесс, тесно связанный с внешнеполитической стратегией Византийской империи по отношению к соседним народам и повлиявший на культуру и традиции Алании.

Список литературы:

1. Белецкий Д. В., Виноградов А. Ю. «Нижний Архыз и Сенты древнейшие храмы России. Проблемы христианского искусства Алании и Кавказа». – Москва: Индрик, 2011. – 457 с.
2. Белецкий Д. В., Виноградов А. Ю. Фресковые и эпиграфические находки в Сентинском храме // Российская археология. 2004. № 3. С. 173–176.
3. Золотые копи и россыпи самоцветов [История Аббасидской династии: 749–947 гг.]. – М.: Наталис, 2002. – 512 с.
4. Кузнецов В. А. Введение в кавказоведение (историко-этнологические очерки народов Северного Кавказа). Владикавказ: ИПИ им. В. А. Гассиева, 2004. – 430 с.
5. Кузнецов В. А. Христианство на Северном Кавказе до XV в. Владикавказ: Ир, 2002. – 723 с.
6. Макарий. История христианства в России до равноапостольного князя Владимира. Спб., 1868. – 511 с.

7. Микаберидзе А. Новые штрихи к портрету византийской императрицы Марии Вотаниати // Византийский мир: искусство Константинополя и национальные традиции. К 2000-летию христианства. Памяти Ольги Ильиничны Подобедовой (1912–1999): Сб. статей. М.: Северный паломник, 2005. – С. 140–151

8. Перевалов С. М. Аланская эпиграфика. Каталог греческих надписей // Вестник Владикавказского научного центра. Владикавказ, 2011. Т. II, № 1. – С. 7–12

9. Сидоров А. И. Некоторые замечания к биографии Максима Исповедника. ВВ, т. 47. 1986. – 330 с.

10. Скитский Б. В. Очерки по истории осетинского народа с древнейших времен до 1867 года // Изв. СОНИИ, 1947. – 314 с.

11. Феофан Исповедник. Хронография. М.: Наука, 1980. – 543 с.

12. Худуд аль-Алам: рукопись Туманского / с введением и указателем В. Бартольда; Акад. наук СССР. – Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1930. – 612 с.

Лепетюхина А. С.

Научный руководитель: Герман Р. Э.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ БЕСПРИЗОРНИКА THE SOCIAL PORTRAIT OF HOMELESS

В статье рассматривается проблема детской безнадзорности и беспризорности. Поясняется понятия безнадзорный и беспризорный несовершеннолетний. Приводится характеристика социального статуса, особенных черт поведения.

Внимание уделяется особой культуре беспризорных, основным нравственным ценностям и ориентирам девиантов.

Ключевые слова: безнадзорность, беспризорность, беспризорник, девиантное поведение, культура, социальная дезадаптация, уличная культура.

The article deals with the problem of child neglect and homelessness. The concept of a neglected and homeless minor is explained. The characteristic of the social status, special features of behavior is given. Attention is paid to the special culture of street children, the basic moral values and guidelines of deviants.

Key words: neglect, homelessness, homeless, deviant behavior, culture, social maladjustment, street culture.

Каким бы не было развитым общество, в нем всегда будут присутствовать такие социальные явления как детская безнадзорность и беспризорность. Если мы обратимся к психолого-педагогической литературе, то мы не найдем единого универсального определения понятию «беспризорность» и «безнадзорность». В настоящий момент используется трактовка, которая дана в Федеральном законе «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 25 июня 1999 года. В нормативном акте указывается, что:

1) безнадзорный – несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его обучению и содержанию со стороны родителей или законных представителей либо должностных лиц;

2) беспризорный – безнадзорный, не имеющий места жительства и места пребывания [7].

Исследователи выделяют следующие причины возникновения и развития безнадзорности и беспризорности:

1) социально-экономические – нарушение быта людей, экономический кризис, миграция, голод, эпидемия;

2) социально-психологические – кризис в семье, потеря родителей, насилие, развод;

3) психологические – асоциальное поведение, вызванное личностными, психологическими особенностями человека [4].

Определить точное число беспризорных детей очень сложно. Социологи предположительно говорят о 2 миллионах детей. При этом специалисты в области девиантологии выделяют три основные категории детей с рассматриваемым отклонением:

1) постоянно проживающие на улице (более 1 месяца) – «бездомные»;

2) периодически живущие на улице (дети запойных алкоголиков) – «бегающие»;

3) ночующие дома, но проводящие остальное время на улице – «домашние» [5].

Чаще всего беспризорная жизнь ребенка начинается с насилия в семье. Агрессия, наркомания, алкоголизм вынуждает

детей искать спокойствия и защиты в других сферах. Не является исключением случаи, когда из-за имеющихся психических заболеваний или ограниченных возможностей здоровья дети попадают в такую девиантную среду. Опасность для таких беспризорников заключается в том, что многие не имеют возможность обеспечивать свои психологические и биологические потребности, что, в свою очередь, приводит к депривации, а в некоторых случаях и к задержке психологического развития [2].

Изучая беспризорность, уместно говорить о социальной дезадаптации, то есть утративанию способности интеграции в социум. Чем дольше ребенок находится в неконтролируемых условиях, тем больше степень его социальной запущенности. Срок уличной адаптации у всех может быть разным. Психологи выделяют несколько группы:

1) беспризорные дети, практически утратившие социальную связь с семьей или определенными учреждениями;

2) беспризорные дети, частично сохранившие социальные связи (отсутствие от 15 дней до 5 месяцев);

3) «полудомашние» - высокий риск побега из дома;

4) все остальные [6].

Беспризорная жизнь очень тяжела, поэтому она приобретает делинквентный характер. Дети не только сами нарушают правопорядок, но и вовлекаются группировками криминального характера.

Обеспечение жизнедеятельности непосильно одному человеку, поэтому беспризорники часто объединяются в небольшие группки, добывают пропитание, а также ищут место для ночлега – чаще всего заброшенное здание в теплый период, теплотети, подвалы и пр. [3].

Риск летального исхода очень велик, так как часто беспризорники получают травмы, подвержены длительным и тяжелым респираторным заболеваниям. Отсутствие медицинской помощи, санитарии приводит к развитию дерматологических, венерических заболеваний, а также из-за запущенности в лечении к хроническим – туберкулез, заболевания печени, желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой

системы. Обязательно в жизни беспризорника присутствует алкоголь, наркотики, половая распущенность [1].

Культура беспризорников имеет ряд особенностей напрямую связанные с психологическими изменениями. В силу отсутствия доверительных отношений наблюдается специфическая мораль, заключающаяся в отсутствии норм добра, заботы, доверия. Главная идея заключается в пропаганде независимости, смелости, целеустремленности – всем тем качествам, которые помогут в выживании. Окружающий мир приобретает вещный характер. Межличностные отношения в среде беспризорников развиты слабо, поэтому минимизировано выражение каких-либо эмоций, разговор состоит из кратких предложений, применяются жаргонизмы с криминальной направленностью. Обращение к друг другу происходит при помощи жестов или кличек, прозвищ. Всегда сохраняется дистанция по отношению к окружающим людям. Наблюдается резкость, скрытность, рациональность, быстрая смена настроения [8].

Таким образом, можно сказать, что беспризорность и безнадзорность всегда присутствовали в обществе. Причины возникновения этих явления очень многочисленны: начиная с масштабных бедственных событий в социуме, заканчивая тяжелой экономической и психологической обстановкой в семье. Беспризорная жизнь негативно сказывается не только на здоровье детей, здесь уместно говорить о развитии хронических заболеваний и вредных привычек, которые могут привести к летальному исходу; а также и психологическое и психологическое состояние. Именно эти составляющие формируют особую культуру беспризорников. Детерминированные нарушением межличностных отношений, развитием депривации, в морали уличной культуры приоритетными становятся те нормы, которые помогут выжить человеку в одиночку.

Список литературы:

1. Бреев Б. Д., Скляр В. Ф., Новикова М. А. Социальный портрет современного беспризорника // Первые итоги из опыта работы специализированных учреждений по реабилитации

социально-дезадаптированных детей и подростков. – М., 1997.

2. Гоголева А. В. Беспризорность. Социально-психологические и педагогические аспекты. – М., 2004.

3. Нечаева А. М. Детская беспризорность – опасное социальное явление // Государство и право. 2001. № 6.

4. Павленок П. Д. Технология социальной работы с различными группами населения: учеб. пособие. – М., 2011.

5. Самыгин С. И. Социальная безопасность: учеб. пособие. – М.: Дашков и К, 2012.

6. Стивенсон С. А. Детская беспризорность: социальные аспекты. – М., 1998.

7. ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 N 120-ФЗ ст. 1 (ред. от 27.06.2018) (режим доступа: <https://fzrf.su/zakon/ob-osnovah-sistemy-profilaktiki-beznadzornosti-120-fz/st-1.php>)

8. Щепанская Т. Б. Символика молодежной субкультуры: опыт этногр.исслед. – СПб., 1993.

Анна Сергеева

Научный руководитель: Клопихина В.С.

КРЕСТЬЯНЕ СТАВРОПОЛЬЯ В ЭПОХУ «ВЕЛИКОГО ПЕРЕЛОМА»

FARMERS OF THE STAVROPOL REGION IN THE PERIOD OF "GREAT CHANGE"

В статье анализируется реакция крестьянства Ставрополя на проведение политики коллективизации. Обращается внимание на отражение в исторических источниках фактов сопротивления крестьян политике коллективизации как результата хлебозаготовительного кризиса конца 1920-х гг.

The article analyzes the reaction of the Stavropol peasantry to the policy of collectivization. Attention is drawn to the reflection in historical sources of the facts of the peasants' resistance to the policy of collectivization as a result of the grain procurement crisis of the late 1920s.

Ключевые слова: коллективизация, раскулачивание, сталинская эпоха, протестное движение, колхозы, хлебозаготовки.

Key words: collectivization, dispossession, Stalin era, protest movement, collective farms, grain procurement.

Жизненный уклад простого человека всегда вызывал массу вопросов, ответы на которые стараются дать современные историки. Одной из проблем является то, что не всегда возможно «за ширмой» идеологии или иной социальной политики государства увидеть обычного человека, у которого есть определённые обязанности, тревоги и страхи, а также сила способная поднять революцию. Одновременно с этим не утихают споры историков о сталинской эпохе, что только усиливает актуальность выбранной проблемы.

Индустриализация страны, перестройка сельского хозяйства, а также утверждение планов первых пятилеток – всё это и многое другое отражалось в повседневном мире советского человека. В представленной работе остановимся на выявлении реакции крестьянства Ставрополя на проведение политики коллективизации через рассмотрение жалоб, донесений, докладных записок и иных форм официальных, неофициальных и секретных документов, а также через воспоминания очевидцев.

Говоря о коллективизации, необходимо начать с кризиса хлебозаготовок 1927-1928 г., т.к. в этот период, с помощью карательных органов, изымались продовольственные запасы у крестьянства. Формально объектом таких мер объявлялись индивидуальные собственники, которые занимались спекуляцией запасами хлеба [7, с. 100-102]. Наказание предусматривалось по ст. 107 Уголовного кодекса РСФСР в виде лишения свободы до трёх лет с конфискацией всего или части имущества [1, с. 80].

Проведение компании хлебозаготовок очень быстро отразилось на армии, т.к. шел постоянный поток писем из деревень с жалобами на «притеснения» со стороны местной власти. О том, как на Ставрополье реагировали на сбор хлеба, можно судить из письма красноармейцу 2 эскадрона Ставропольского округа середняку – Кузьминкову, в котором было написано: «Напиши нам, у нас есть слухи, что будет мобилизация 1901 и 1902 гг. и будут забирать хлеб, чтобы кормить их. Потом, у нас говорят, что деньги скоро пропадут, а товар будут давать только за хлеб» [6, с. 310]. Такие письма получали красноармейцы, которые относи-

лись, в соответствии с советской дифференциацией, к группе середняков и бедняков. Целью этих писем было просьба о помощи у руководства власти, как семье красноармейца. Благодаря таким письмам можно говорить о том, что на Ставрополье ожидалось начало хлебозаготовительных мероприятий власти и люди готовились к худшему.

Анализ исторических источников, в частности информдокументов ОГПУ, демонстрирует, что во время сбора хлебозаготовок собственники индивидуальных хозяйств сдавали меньше положенного, что повлекло за собой привлечение к уголовной ответственности, постоянным обыскам и изъятиям имущества. Так, в записи сообщения по прямому проводу в ОГПУ, говорится, что «В Покровском сельсовете Медвеженского района Ставрополя бедняков, середняков, не выполнивших план хлебозаготовок, штрафуют, хлеб забирают принудительно. Бригады, работающие по хлебозаготовкам, производя обыски, взламывая замки» [4, с. 482 - 483]. Нажим с каждым разом всё усиливался, поэтому участились массовые случаи бегства «кулаков» и зажиточных. Однако были и те, кто открыто проводили антизаготовительные агитации, которые срывали собрания, по вопросам о сборе хлебозаготовок, наиболее активными были женщины, середняки и местное духовенство.

Органы ОГПУ проводили работу по выявлению причин сопротивления политике «сплошной коллективизации». Данный «поиск» был детерминирован официальной идеологией и установками партии. Например, в справке ИНФО ОГПУ «Об организации недочётах и классовой борьбе вокруг коллективизации на Северном Кавказе на 15 января 1930 г.» отражена информация о том, что на территории Ставропольского округа велась агитация попов и сектантов против коллективизации, которые «... в ряде районов устраивают специальные моления, на которых доказывают, ссылаясь на Евангелие, что «колхозы являются второй ступенью к Антихристу»» [4, с. 84-89]. Данные мероприятия способствовали тому, что многие люди отказывались вступать в кол-

хозы, а тем временем на общих собраниях поднимался вопрос о закрытии церкви.

Источники отражают и другие факты сопротивления крестьян политике коллективизации. В Ставропольской губернии 21 декабря 1929 г. группа партизан под руководством «кулачества», выступили против проводимых мероприятий партии и Советской власти. Под лозунгом «Заготовки прекратить, довольно грабить» выгоняли комиссии по хлебозаготовкам, а также не давали забирать хлеб. К моменту, когда прибыли карательные отряды, на станции насчитывалось 300 человек, вооружённых вилами, топорами и возможно даже огнестрельным оружием. Правители местной власти сначала растерялись, и по требованию партизан обещали собрать общее собрание. На собрании присутствовало около тысячи человек и, конечно же, по утверждению властных лиц, большинство восставших были «кулаками». Вооружённые красноармейцы заставили восставших разойтись. Уже 23 декабря отряд ушёл из станицы, что означало улучшение положения, однако появились листовки: «Бей тройки, хлеба не давай, это был только манёвр» и т.п. [7, с. 94 - 98].

Кроме официальных документов сохранились воспоминания очевидцев, а их размышления и суждения являются ценной частью изучения исторических источников, которые позволяют вжиться в мир советского человека эпохи «великого перелома». Манухина Александра Григорьевна (родилась в с. Казинка Ставропольского Края. Рассказ записала Внучка Манухина Александра в 2002 г. (г. Кемерово)), говорила о том, что на Кубани в 1933 г. был страшный голод, во время которого её родители потеряли двух детей, но тогда об этом говорить было запрещено. А эту трагическую страницу истории их семьи, рассказала ей мама чуть позже: «Началась коллективизация. Крестьяне шли туда не охотно, так как это было им непонятно и страшно. Тогда «красные» отобрали у крестьян скот, выгребли до последней горсточки зерно. Честных тружеников обозвали «саботажниками». По словам Александры Георгиевны в ту зиму погибло 2/3 жителей деревни, однако ранняя весна позволила выжить её семье,

после чего они решили идти в колхоз [2, с. 402-408]. Анализируя данные воспоминания, можно сказать о том, что большинство середняков и бедняков не стремились к переходу к коллективному ведению хозяйства, однако страшный голод и желание защитить свои семьи, вынудили их пойти «на поводу» руководителей партии.

В завершении необходимо сказать, что на Ставрополье реакция крестьянства на проведение политики коллективизации была весьма негативная. Руководители партии и местные карательные органы применяли жесткие меры по изъятию продовольствия и имущества у крестьян, что вынуждало последних скрываться или поднимать восстания. «Кулаки», сопротивлявшиеся советской власти, для защиты себя и своих близких использовали различные виды террора: «...убийство и избиение представителей власти, коммунистов и деревенских активистов-бедняков, поджоги, угрозы и покушения на жизнь и имущество» [5, с. 152]. Итак, проведение коллективизации, для обычных сельских жителей Ставрополья, оказалось новой формой жестокости и насилия над нами, что в итоге привело к голоду 1932-1933 гг.

Список литературы:

1. Уголовный кодекс РСФСР с 1 января 1927 г. (СУ № 80).
2. Лопатин Л.Н., Лопатина Н.Л. Коллективизация и раскулачивание (очевидцы и документы свидетельствуют). – Кемерово: Изд-во Аксиома, 2009. – 445 с.
3. Модели государственного реформирования сельского хозяйства: прошлое и настоящее / А.Г. Киселёв, С.А. Шилина. // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2017. – № 4. – с. 481-489.
4. Советская деревня глазами ВЧК-ОГПУ-НКВД. 1918-1939. Документы и материалы. В 4-х т. / Т. 3. 1930-1934 гг. Кн. 1. 1930-1931 гг. / Под ред. А. Береловича, В. Данилова. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2003. – 864 с.
5. Судебные процессы во время коллективизации в Северо-Кавказском крае / Толочнев О.В. // Институт судебных следований в России: история и современность: (к 145-летию проведения судебной реформы на Тереке и Кубани): Материалы международной научно-практической конференции, (17-18 ноября 2016)

/ гл. ред. Н.Д. Судавцов. – Ставрополь: Печатный двор, 2016. – С. 147-153.

6. Тархова Н.С. Красная армия и сталинская коллективизация. 1928-1933. – М.: РОССПЭН, 2010. – 375 с.

7. Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927-1939 гг. Документы и материалы. В 5-ти тт. / Т. 1. Май 1927 – ноябрь 1929 / Под ред. В.Данилова, Р.Маннинг, Л.Виолы. – М.: РОССПЭН, 1999. – 880 с.

Анастасия Скребец

Научный руководитель: Герман Р. Э.

ПРОМЫСЛОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАЗАКОВ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XIX В.

COMMERCIAL ACTIVITY OF THE COSSACKS IN THE NORTH CAUCASUS AT THE END OF THE XVIII CENTURY. EARLY XIX CENTURY

В конце XVIII в. начале XIX в у казаков на Северном Кавказе активно развивалось не только военное дело и сельское хозяйство, но и промысловая деятельность. Кавказская казачья линия уже в тот период могла сама себя обеспечить такими продуктами как мед, рыба, фрукты и овощи, вино.

At the end of the XVIII century. At the beginning of the 19th century, the Cossacks in the North Caucasus actively developed military affairs and agriculture, but also fishing activity. The Caucasian Cossack line already at that time could provide itself with such products as honey, fish, fruits and vegetables, wine.

Ключевые слова: казачество, промыслы, экономическое освоение Северного Кавказа

Index terms: Cossacks, crafts, economic development of the North Caucasus

Экономическое освоение Северокавказских земель в конце XVIII в. сосредотачивалось на развитии главным образом земледелия, животноводства, виноделия, садоводства, отчасти рыболовства и охоты. Развитию промыслов уделялось незначительное влияние. Кавказ в целом, по мнению правительства, должен был составлять аграрный придаток, с помощью которого можно было в какой-то степени разрядить напряженную обстановку в центре России, сложившуюся в условиях малоземелья в

центральных губерниях. Колониальный характер политики правительства на Кавказе предусматривал превращение его в рынок сбыта русских промысловых товаров, производившихся в центре страны.

Линия с разнообразием растительности, обеспечивающей медосбор, располагала к успешному развитию пчеловодства, которое со временем заняло видное место в сельском хозяйстве как самостоятельная и выгодная отрасль. Развитию пчеловодства содействовали и климатические условия. Зимы большей частью были теплые, весна начиналась рано [6, с. 102]. Из медоносных растений в окрестностях станиц «в большом количестве произрастали сурики, петров батиг, бабка, крапива, клевер, дойник, обыкновенная колючка и разного рода другие травы». Особое отношение у пчеловодов было к чертополоху (репею). Эта колючка, по мнению местных пчеловодов, приносит пользы много осенью, т.к. во время засухи «нет ни одного репешка, где бы ни сидела пчелка».

В линейных станицах нередко насчитывалось до 150 пасек и до 4000 ульев. У бедных казаков было от 10 до 60 ульев, зажиточные казаки имели от 150 до 500 ульев. На лето пасеки располагали в степи, около рек и ручьев на низменных и защищенных от ветра местах. На зиму убирали ульи с пчелами в крытые помещения в последних числах октября. В предгорных станицах на зиму ульи устанавливали в специально вырытые для этого ямы. Дно накануне устилали мхом, сеном или соломой. Сверху ульи закрывали сеном или соломой.

Пчелы на Линии были известны в основном двух кавказских пород – чернуброй и серой. Серая отличалась меньшими размерами, но была плодотворнее и трудолюбивее, ее обычно разводили начинающие пчеловоды [4, с. 45].

Пчел из-за отсутствия ульев большей частью помещали в простой посуде или в выдолбленных пнях. Более широкое распространение в линейных станицах получил улей Рута. Он имел глухое дно, рамки в нем располагались в два яруса, по десять в каждом, рамки имели размеры 9 1/8 дюйма внутри и 17 5/8 дюйма снаружи. Хорошие ульи давали до 1 1/2 пудов меда, до 4 фунтов

воска, плохие – 20-30 фунтов меда и 2-3 фунта воска.

Продукция пчеловодства шла на продажу и для собственных нужд. К середине XIX в. линейные казаки добывали 3,6 тыс. пудов меда и 313 пудов воска. Цены на мед колебались от 4 до 4 ½ руб. за пуд. В терских линейных станицах к этому времени пасеки только появились. В 1854 г. жители станицы Прохладной имели 800 «пней, или колод», с пчелами, станицы Солдатской – 500, станицы Пришибской – 165 [6, с. 109]. В 1867 г. цены на мед составляли 4 – 5 руб., на воск от 20 до 25 руб. за пуд. Лучший продукт получали казаки Прочноокопской, Темижбекской, Баталпашинской и других станиц. Развитию пчеловодства содействовало преподавание во многих станичных школах элементарных правил пчеловодства. В распоряжении школ имелись небольшие, но хорошо оснащенные пасеки.

В линейных станицах продукты пчеловодства широко использовали в лечебных целях. «Мед ценился не только как продукт питания, но и как лекарство при лечении простудных заболеваний и болезней желудка. Использовали не всякий мед, а с определенных трав, считавшихся целебными». Пчелиный клей служил прекрасным средством от мозолей. По мнению казаков, укус пчелы лечил ревматизм, а укус около брови лечил больного от многих заболеваний [5, с. 72].

Казаки имели свои особенности в хозяйственных занятиях, которые не оставались неизменными. Большое значение в системе хозяйства принадлежало присваивающим отраслям, в частности, охоте и рыболовству.

Терские казаки активно занимались рыболовством не только на Тереке, но и на Каспийском море. Обилие рыбы позволяло применять самую простую технику лова. Помимо различных сетей, неводов, крыг, сежей, вентерей, пригодных для мелкой рыбы, крупную рыбу били прямо с каюков (лодок) острогой. К промысловым видам рыбы на Тереке и Каспии относились: севрюга, осетр, белуга, стерлядь, лосось, шамая, сазан, сом и др. [3, с. 69-76].

Многочисленные, не всегда оправданные, запреты, выступали главными пре-

пятствиями для развития рыболовства в линейных станицах. Серьезные ограничения казачьему рыболовству положила введенная государством система откупов и сдача в аренду рыбных промыслов. Отдавая на откуп промысловые воды в дельте Кубани и Терека, ведомство практически не наблюдало за порядком. Пришлые рыбопромышленники преграждали запрещенными снастями свободный вход рыбы в рукава рек [2, с. 33-34]. Казаки были вынуждены платить откупщикам за право ловить рыбу. Кроме того, цены на выловленную продукцию диктовала Астраханская рыбная контора, и основная масса казаков лишалась возможности получать высокие доходы с продажи рыбы. Хотя рыболовство и в пореформенный период считалось занятием, достойным мужчины, но оно уже не давало ни дохода, ни еды. К началу XX века Терек «обезрыбел» (природные ресурсы были истощены), и лишь небольшое количество казаков продолжало заниматься этим промыслом. В хозяйстве казаков охота имела немаловажное значение в первый период обоснования на Терском левобережье и Кубанском правобережье. Охотились в основном, на диких кабанов, коз и оленей.

Виноградарство являлось одним из ранних занятий казачества на Тереке. Сведения о нем встречаются в источниках с XVII в. От него (и виноделия) и в дальнейшем во многом зависело благополучие казаков. Виноград называли вторым хлебом. Это оказало влияние на ментальные представления линейцев, их духовную жизнь. Виноградное вино («чихирь») изготавливалось почти в каждой казачьей семье и использовалось на торжествах и праздниках, носивших как семейный, так и общественный характер.

Отметим, что в дореформенный период сохранялись элементы прежнего военно-промыслового линейного казачества. «Мирные» занятия, за исключением рыболовства и охоты, не считались престижными. Однако промысловые занятия, сохранявшие высоко статусный характер у казаков, в духовной культуре, обычаях и обрядах не получили заметного отражения. Адаптация к экологическим условиям, политика правительства способствовали появ-

лению новых отраслей (пчеловодство, выращивание табака и др.). Новые промыслы играли все большую роль в хозяйстве линейных станиц.

Список литературы:

1. Великая Н.Н. О роли рыболовства у гребенских казаков в дореволюционный период // Этнографическое обозрение. 2013. № 5. С. 33-34.
2. Великая Н.Н., Емельянов О.Б. О причинах упадка рыболовства в казачьих станицах Терского левобережья в первой половине XIX в. // История и культура народов Северного Кавказа. Вып. 3 – Пятигорск, 2005.
3. Пчеловодная жизнь. 1906. №2.
4. Пчеловодная жизнь. 1906. №4.
5. Радионов С.И. К вопросу о развитии пчеловодства у казаков-линейцев Кубани в первой половине XIX века // Из истории и культуры линейного казачества Северного Кавказа. Армавир, 2012.

Ирина Ткаченко

Научный руководитель: Цифанова И.В.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ОБРАЗ МУЖИКА И БАРИНА В КОНЦЕ XIX ВЕКА

COMPARATIVE IMAGE OF A MAN AND A MASTER AT THE END OF THE XIX CENTURY

Аннотация: в статье проводится сравнительный анализ повседневного мира мужика и барина, раскрывающий основы их мировосприятия.

Abstract: the article presents a comparative analysis of the everyday world of a man and a master, revealing the basics of their worldview.

Ключевые слова: повседневность, быт, питание, нравы.

Index terms: everyday life, life, food, manners.

Принятая концепция нового учебно-методического комплекса по Истории России [1] берет во внимание проблему повседневности второй половины XIX века, как одну из обязательных для изучения тем в школьном курсе Отечественной истории. На основании того, что отмена крепостного права была знаковым событием, к которому российские императоры шли не один десяток лет. И как только был подписан манифест «О всемилостивейшем даровании кре-

постным людям прав состояния свободных сельских обывателей», повлиявший на развитие повседневной жизни, как «мужика», так и «барина», произошла ломка сознания, но все же по-прежнему не была утрачена взаимосвязь в повседневной жизни мужика и барина.

На современном этапе развития школьного образования, просто необходимо делать акцент на повседневности, чтобы ученики могли понять и почувствовать произошедшие изменения в обществе, к которым народ и государственная власть шли довольно длительный период. И должны осознать неординарность, сложность и длительность процесса, а не так как складывается в умах школьников, что реформа произошла и сразу все слои населения были наделены тем, чего хотели добиться. Кроме того познание действительности деревни второй половины XIX века невозможно без воссоздания быта и повседневной жизни населения.

После проведенной крестьянской реформы 1861 года быт крестьян оставался, как и раньше тяжелым. Развитие капитализма, активизировавшее в городе появление новшеств практически не коснулось деревенского уклада.

Общепринятым жильем крестьян являлась изба, ее строительство занимало определенный этап в жизни «мужика», так это было неким символом приобретения статуса главы дома.

Участок под строительство определялся решением сельского собрания. А когда дело доходило для заготовки бревен и постановки сруба, то здесь на помощь приходили соседи. Главным материалом для строительства была древесина, поэтому для избы использовали неотесанные круглые бревна, но встречались и другие губернии, в которых преобладало строительство маза-ных хат.

На положение крестьянских домов оказывал влияние материальный достаток. Если избу окружал, развалившийся двор, не было мебели и домашнего хозяйства, то это первый признак бедности. Вот как этнографы описывали такое жильё: «...Обстановка семьи бедного крестьянина – это тесная ветхая лачужка вместо дома, да хлев, в ко-

тором есть одна лишь корова и 3-4 овцы. Бани и амбара нет. У зажиточного всегда новая просторная изба, несколько теплых хлебов, в которых помещаются 2-3 лошади, 3-4 коровы, 2-3 телёнка, 20 овец, свиньи и куры, а также есть баня и амбар...» [3, с. 43]

В домашнем хозяйстве крестьяне предпочитали скромность. Если дом посетил какой-то гость, то он бы встретился с воздержанностью в быту. Крестьянскую избу второй половины XIX века, мало что отличало от убранства прошлых лет. В избе главенствующую роль занимала печь, которую использовали для обогрева, приготовления пищи и в некоторых случаях вместо бани. С помощью печей сушили зерно, одежду, обувь, конные сбруи, дрова [2]. Так же она являлась и местом для отдыха, преимущественно в зимний период времени. К печи пристраивали закуток или телятник, в котором держали теленка, сверху него находилось спальное место, которое было лучшим. От закутка под потолок делали палаты, где могли спать как взрослые, так и дети, а также хранили вещи. Под потолком были балки, на которые вязали люльки из досок и коры липы.

Во второй половине XIX печное отопление достигло своего усовершенствования, потому что их теперь топили не по-черному, а по-белому. Из мебели всегда присутствовали табуретки и скамейки. В зимний период времени, крестьяне спали на печи, а в летнее время на полатах, которые застилали соломой, а сверху грубой тканью из льняной пряжи.

Избы с пятью стенами, деревянными полами и печными трубами начали строиться в конце XIX века. Выделялось место и скамейка под святой угол, где сажали гостей, клали покойника, чтоб отправить его в последний путь. Вдоль боковой стены от святого угла, ставили лавку, от которой в сторону печи шла широкая скамейка. На ней готовили пищу, ставили ведра с водой и некоторую посуду. Мелкую утварь и продукты хранили в настенных шкафах, наличие которых было характерно только для зажиточных семей [7].

В крестьянском доме домашняя утварь была из дерева или глины. Из дерева делали ложки, солонки, ведра, а из глины

миски, сосуды. Вещей из металла практически не было, только чугуны, для приготовления пищи, ножи и ухваты, чтобы доставать чугуны из печи. Но уже к концу XIX века зажиточные крестьяне могли себе позволить появление роскоши, так они могли приобрести керосиновые лампы со стеклом, часы с гириями. С часами была особая процедура, так как стрелки часов хоть раз в сутки необходимо было выставить по солнцу, чтобы они примерно показывали правильное время.

Но роскошь эта была характерна только для зажиточных крестьян, которых процент был гораздо меньше, чем численность простых крестьян. По-прежнему оставалась массовая смертность. Болезни, поражающие крестьян лечились успешно в городе, но для деревни они были смертельны. Кроме того, большой процент смертности в сельской местности наблюдался среди крестьянских детей, вследствие того, что родители часто оставляли детей без присмотра, так как постоянно работали на поле.

Крестьяне уделяли внимание церковным праздникам, постам, поэтому их рацион подвергался влиянию календарных дат. Кроме того питались они в основном тем, что сами вырастили, по причине длительной работы, которая отнимала много физических сил, им приходилось употреблять калорийную пищу. Так же во многом состав пищи зависел и от зажиточности и обеспеченности подворья. Такие же условия складывались и в отношении одежды, так как в преимуществе она была выполнена из домашних тканей, делилась на праздничную и повседневную и зависела от обеспеченности хозяина. Что касается семьи и ее уклада, то у крестьян выделялся, глава семьи который решал все хозяйственные вопросы. Крестьянские дети были предоставлены сами себе, потому что их родители постоянно заняты работой.

В пореформенной деревне, помещиков произвольно можно было разделить на две части. Представители первой теряли своё прежнее положение, из-за растраты материальных средств. Вторая часть быстро приспособлялась к новым условиям.

Реформы, вызванные инициативой Александра II, обозначили новый период

истории, произошла ломка крепостной системы, помещики были вынуждены перестраивать усадебную систему. Эта перестройка требовала технологий, новшеств, инвентаря и материалов. Но не каждый представитель имел интерес и желание переходить на новую ступень, поэтому многие в тот период лишились своих поместий. Не хватало определенных знаний, чтобы смириться с новыми веяниями, это приводило барина к разорению, затем наступала последняя мера, заключающаяся в продаже усадьбы.

После отмены крепостного права, помещикам приходилось распродавать большие участки земли, оставляя за собой только усадьбу, перешедшую от предков, многие стремились из провинции отправиться в город. Посетив город, они показывали свою неспособность к деятельности, и тем самым вызывали неприязнь со стороны общества. Поэтому барин старался ухватиться за то, что у него осталось, находясь в имении, он сдавал землю в аренду, чтобы его жизнь и быт протекали, как и прежде.

Для каждого барина его поместье было местом, где он обретал покой и уединение. В структуре усадьбы произошли изменения, теперь она расширялась и обогащалась за счет новых элементов и построек. Выделяют основные части: жилую, хозяйственную, парковую, общественную и научную.

Территория под расположение поместья выбиралась с учетом живописности природы, вблизи пруда или реки. В центре всегда находился барский дом, состоявший чаще всего из одного или двух этажей.

Если в дом помещика приходил гость, то он входил в вестибюль, комнату, которая служила, прихожей. За ней простирался зал, выступающий неотъемлемой частью, так именно в нем приходили приемы, обеды. Зал был довольно большим, но во многом этому еще помогали, висевшие на стенах зеркала. Окна этой комнаты выходили в парк. С обеих сторон от зала находились гостиные комнаты, в них ставили диваны, кресла и другую мягкую мебель, цвет обивки должен был совпадать с покрытием стен. Главным атрибутом в этих комнатах был стол, который покрывало зеленое сукно, их

необходимость обозначена игрой в карты. Были и небольшие столики на них лежали альбомы для стихотворений, на стенах располагались портреты или картины.

У помещиков имелась комната, предназначенная для отдыха от домашних хлопот, был кабинет. Так как популярностью пользовались чтение книг и образование, были библиотеки, а точнее комнаты, которые обставляли шкафы для книг. Для женщины выделяли будуар, комнату, предназначенную для отдыха и приема гостей. В обязательном порядке в доме были: парадная, столовая, буфетная. Обычно в буфетной комнате хранили дорогую посуду, скатерти, а также доставляли из кухни приготовленные блюда. При этом кухню строили дальше от барского дома, чтобы не было посторонних запахов.

В этот период шло уже строительство и железных дорог, поэтому поместья, которые близко к ним располагались, перестраивались на хозяйственный лад и были ориентированы на переработку полученной из поместья продукции.

Если описать один день из жизни барина, то произвольно его можно разделить на две части. С утра до обеда все было посвящено хлопотам по хозяйству. Помещик проверял отчеты, давал крестьянам распоряжения о дальнейших работах и иногда выезжал проверить, как шла работа в поле. Женщины должны были заниматься уютом в доме, приготовлением пищи, но в большей степени по отношению к этой деятельности они давали только распоряжения крестьянкам. Время после обеда и до самого ужина отводилось на отдых и различные занятия. Были и мелкие помещики, которые были практически наравне с крестьянами, поэтому большую часть времени проводили за работой [4].

одежда показывала статус человека, занимаемый в обществе. После отмены крепостного права одежда помещиков становилась более простой, на это повлияла не только мода, но и изменение структуры общества.

Несмотря на то влияние, которое оказывала столичная мода, сельские помещики придерживались уже устоявшихся традиций. На первом месте стояла идея о буду-

щем детей, поэтому заботиться о них начинали еще до рождения. Мать будущего барина, закрывалась от мирской суеты и много времени выделяла на отдых, частыми были прогулки по саду или парку, она уделяла время на чтение книг и рукоделие, при этом все её мысли должны были заняты только ребенком [6].

Быт барина зависел от его положения в социальной лестнице, от его материального состояния. Жизнь провинциальных помещиков во многих чертах отличался от жизни в крупных городах. Но здесь была и зависимость, так как в деревне всячески старались перенять бытовые новшества города. Быт мелких помещиков напоминал крестьянский, так как у них не было средств на приобретение столичных новшеств.

Таким образом, быт помещика так и крестьянина зависел от материального положения. Проведенная крестьянская реформа не освобождала, а закабаляла крестьян, поэтому еще долгое время будет прежний уклад жизни, построенный на устоявшихся традициях. Будут приходить столичные новшества не все, из которых приживались к провинциальному быту. Крестьяне все свое время посвящали работе, поэтому их дом был обустроен по тому, как было заведено ранее, барская же усадьба из-за проведенной реформы, была настроена на перестройку с хозяйственным уклоном.

В одежде двух сравниваемых образов можно проследить тенденцию разделения нарядов, которые носили в повседневные и праздничные дни. Так же уделяли внимание воспитанию, где барских детей учили с целью получения знаний, будущих должностей, а крестьянских детей для подготовки к будущему труду. Такие вот основные стороны быта «мужика» и «барина».

Список литературы:

1. Историко-культурный стандарт. [https://минобрнауки.рф/documents/3483/file/2325/13.07.01-Проект_Историко-культурного_стандарта.pdf]: сайт Министерства образования и науки Российской Федерации: https://минобрнауки.рф/documents/3483/file/2325/13.07.01-Проект_Историко-культурного_стандарта.pdf/
2. Бржеский Н.К. Очерки аграрного быта крестьян. Земледельческий центр России и его оскудение. изд. – СПб, 1908 – С. 100

3. Короткова М.В. Путешествие в историю русского быта. изд. – М.: Дрофа, 2006
4. Охлябинин С. Повседневная жизнь русской усадьбы XIX века. изд. – М.: Молодая гвардия, 2006
5. Дуков Е.В. Развлекательная культура России XVIII – XIX вв. изд. – СПб, 2000
6. Мухина З.З. Семейный быт и повседневность крестьян Курской губернии: традиции и динамика перемен в пореформенной России. изд. – М.: ИЭА РАН, 2012 – С. 299
7. Фирсов Б.М., Киселева. И.Г. Быт великорусских крестьян – земледельцев. Описание материалов этнографического бюро князя В.Н. Тенишева. изд. – СПб, 1993.

Лидия Черевко

Научный руководитель: Ануприенко И. А.

К ВОПРОСУ О ЖЕНСКОМ СТАТУСЕ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖАННЫ Д'АРК)

ON THE ISSUE OF WOMEN'S STATUS IN THE EUROPEAN MIDDLE AGES (ON THE EXAMPLE OF POLITICAL ACTIVITY OF JOAN OF ARC)

Столетняя война (1337–1453)-военно-политический конфликт между Англией и Францией. Одним из ее порождений было освободительное движение французов. Деятельное участие в борьбе с англичанами приняли французские женщины. Они включились в нее сразу же и не прекращали потом сражаться до конца войны. Самой заметной фигурой описываемого периода стала Жанна Д'Арк.

The hundred years war (1337-1453) is a military-political conflict between England and France. One of its creations was the French liberation movement. French women took an active part in the fight against the British. They joined it immediately and then did not stop fighting until the end of the war. The most notable figure of the described period was Joan of Arc.

Ключевые слова: Средние века, Англия, Франция, Столетняя война, освободительное движение, политика.

Index terms: Middle ages, England, France, Hundred years war, liberation movement, politics.

В средние века взаимоотношения между человеком как личностью и обществом было весьма неоднозначным и окрашено многими оттенками. «Так называемый Дух Средневековья, - по мнению Ж. Ле

Гоффа, - достаточно часто содействовал появлению общин, братств, всевозможных корпораций». Человеку была необходима поддержка, и как следствие типичной моделью поведения являлся корпоративизм, принадлежность к определенной социальной группе, отсутствие индивидуальности. И как подтверждением этого следует отсутствие в изобразительном искусстве портрета, а литературные герои всегда выступают не в одиночку, а в коллективе[1, с.104].

Хотя это не является доказательством того, что в Средневековье не выделяли значительных личностей. Безусловно, сословный строй, теоцентристская догматика не способствовали развитию личности. В самобытной неординарно мыслящей личности подмечали присутствие тяжкого греха - гордыни, а она была «этически нетерпима»[2, с.37].

А если говорить в целом о роли женщины в указанный период, то стоит отметить, что Средневековый западноевропейский мир в этом смысле выступал обществом с ярко выраженной мужской доминантой, прежде всего в военной сфере.

В результате, женщины в средневековой Европе изначально оказались отстранены от участия в воинской службе. Главным же их предназначением являлась функция деторождения. Но стоит отметить, что помимо нее женщины играли немаловажную роль и в экономической жизни того времени. Среди крестьян в работе эта роль была почти тождественной, если не равной, мужчине. Когда Гельмбрехт, пишет Ле Гофф, пытается убедить свою сестру Готлиндю бежать из дома отца-крестьянина, чтобы выйти замуж за «вора», с которым она проживет как госпожа, он говорит ей: «Если ты выйдешь за крестьянина, то не будет женщины несчастнее тебя. Тебе надо будет прясть, трепать лен, сучить нить и дергать свеклу» [3, с.267].

Нередко женщины принимали на себя и большую часть хозяйственных обязанностей, в которые входила не только их традиционная работа по дому. Они помогали своим мужьям или отцам в ремесле: в то время как мужчины были сосредоточены на производстве, их жены и дочери занимались сбытом товаров. А бывало, что после

смерти мужа вдова могла возглавить даже цех или торговую гильдию своего супруга. Занятия женщин высшего класса были хотя и более «благородными», но не менее важными. Они стояли во главе гинекеев, где изготовление предметов роскоши - дорогих тканей и вышивок - обеспечивало большую часть потребностей сеньора и его людей в одежде. В связи с этим не случайно, что не только в разговорном, но и в юридическом языке той эпохи представителей двух полов именовали не иначе, как «люди меча» и «люди прялки»[4, с.331].

Несомненно, на практике от такой модели общественного устройства часто отступали. Примером таких «отступлений» было присутствие женщин в армии и их участие в войне. Женщины, естественно, сопровождали войска в качестве служанок, поварих, кухарок и прачек, которых брал с собой в поход каждый более или менее крупный феодал. Были среди них и «дурные женщины» -маркитантки и проститутки. Но вполне нормально, пишет французский исследователь Ф. Контамин, воспринимались тогда и вооруженные дамы, «баронессы», тем более что многие феодальные кутюмы формально предоставляли женщинам право наследования фьефов.

В отсутствие мужа и сыновей женщина могла также возглавить оборону замка, если ему угрожала опасность. В данном случае именно она, мобилизовала горожан на защиту крепостного вала и распределяла защиту города. Если женщина была единственной наследницей своего отца, то из-за преклонного возраста или болезни последнего она могла участвовать в поединках и лично биться на копьях с его недоброжелателями и противниками за честь и достоинство своего родителя.

Итак, женщина играла весьма заметную роль в военном деле эпохи развитого и позднего Средневековья. При всём том случаев ее прямого участия в наступательных операциях того времени в документах зафиксировано мало[5, с.53]. По свидетельству источников, роль женщины в боевых действиях усиливается в годы Столетней войны. Эта война стала крупнейшим в истории феодальной Европы военно-политическим конфликтом. Начавшись в

1337 г., она с перерывами длилась более века, до 1453 г. Главными ее участницами были Англия и Франция, но через систему союзнических связей в этот конфликт оказались втянутыми почти все западноевропейские государства того времени.

Женщины Франции в лице, по крайней мере, некоторых своих представительниц включились в борьбу против англичан буквально с первых же дней их появления на континенте. Исторические факты говорят о том, что они принадлежали как к низшим, так и высшим социальным группам, что может свидетельствовать в пользу широкой социальной базы этого гендерного явления.

Французы крайне энергично использовали женщин в качестве шпионок. У дофина, а впоследствии короля Карла VII повсюду во Франции были свои преданные сторонники, которые облегчали задачу его тайным агентам и эмиссарам. Так, в самом сердце бургундского края, поблизости от Сен-Жан-де-Лона, на него работала бывшая фаворитка его отца, Карла VI, Одетта де Шандивер[4, с.416].

Немало важную роль в политических событиях данного периода играла также дочь Одетты от Карла VI, Маргарита. В 1424 г. она помогла своему брату Карлу VII раскрыть заговор высшего дворянства, и видимо, в благодарность за это в 1427 г. Карл признал ее своей сестрой, позволил носить на гербе французские королевские лилии и называться Маргаритой Валуа. После смерти Одетты, Карл призвал Маргариту ко двору, где она жила при дворе королевы Мари Анжуйской в Бурже[4, с. 417].

Таким образом, женщины, права и обязанности которых в глазах средневековой общественности сводились, прежде всего, к рождению и воспитанию детей, а также к устройству быта и заботам по дому, были активными участницами французского освободительного движения первой половины XV в. Они включились в борьбу против англичан буквально с первых же дней их появления на континенте, и не прекращали сражаться с ними на протяжении всего периода иностранного присутствия на севере Франции.

Женщины были участницами и нередко организаторами антианглийских мятежей и заговоров в городах Нормандии. Они входили в состав многочисленных партизанских отрядов, наводнивших в это время территорию герцогства. Женщины выступали в роли шпионок, курьерш и агентов французской стороны. При этом форму и степень их участия в войне в значительной мере определил зарождавшийся в обществе патриотизм - феномен, который нашел свое наиболее полное отражение в фигуре Жанны Д'Арк.

«Данный феномен Жанны Д'Арк» интересен тем, что библейская концепция греховности, безусловной подчиненности жены своему мужу подкрепляла сложившийся уклад средневекового общества, в котором участие женщины в политике находилось под запретом. При этом в данном состоянии средневекового мира не могло быть и речи об уравнении мужчин и женщин. Подчеркивалось несовершенство женской природы, популярность мнения о женщине как о «сосуде греха и соблазна» и главенство мужчин было непререкаемо. В итоге, если в XII-XIII веках важность повиновения жены мужу являлась незыблемой, то в XIV-XV веках наблюдаются дебаты о значительности и оправданности такого повиновения. Французская литература первой половины XV века делается полем боя огромного количества сражений между «порицателями» и «защитниками» женщин[6, с.13].

Наиболее яростно отстаивала женские достоинства и добродетели известная Кристина Пизанская - первая французская поэтесса, сумевшая воплотить профессиональный литературный труд в источник, позволяющий независимо существовать. Она посвятила подвигу Жанны Д'Арк восторженную патриотическую поэму, датированную 31 июля 1429 года, в которой прославляет, в первую очередь, женщину в Жанне.

Поэтесса горда тем, что именно женщине Франция обязана своим спасением. Более того, женщина совершила то, что не смог мужчина: «О, честь, какова для женского пола, что Бог возлюбил его так, что, когда весь сей великий народ был жалким, как пес, а все королевство являло собой пу-

стыню, Он женщину выбрал, чтоб вновь возродить сей народ и вернуть ему силу»[6, с.119].

Приверженцы традиционной средневековой морали, такие, как Буленвилье, в лучшем случае, признавали, что Дева - женщина, но женщина особенная, не знающая обычных пороков и слабостей, то есть «держится по-мужски» - не болтлива, рассудительна, неприхотлива, избегает суетных развлечений, предпочитая им боевых коней и красивое оружие. В худшем случае, в обществе высказывались ярые антифеминистские лозунги, о которых и рассуждает итальянский гуманист[6, с.123].

Итальянский философ Козимо Раймонди в своем письмах в 1429-1430 годах сообщает: «Эти люди были не в состоянии убедить себя в том, что для возрождения к прежнему величию столь славной и огромной страны, как Франция, столько лет угнетаемой и опустошаемой англичанами, Бог послал и предназначил женщину, даже девушку, которая всю свою жизнь провела со скотом и домашними животными, да и сама происходит от родителей не только низкого звания, но от пастухов. Если бы Бог так поступил, - утверждают скептики, - то Он сам забыл бы о собственном достоинстве и величии, показав, что действует без ума и рассудка; смешно думать, что не нашлось никого, кроме женщины, в такой великой стране, где имеется столько предводителей, включая самого короля»[7, с.258].

Однако, и в самом образе Жанны Д'Арк можно обнаружить большое количество суждений о роли и месте женщины в целом, и о личности Жанны в частности, которые бытовали в средневековом обществе. И в этой цепи есть возможность заметить некую культурно-историческую эволюцию образа Жанны или тот самый новый взгляд на женщину. Следует отметить, что Жанна являлась личностью, будто сотканной из противоречий, чем и вызывала бурные споры среди своих современников[10].

Современники Жанны Д'Арк утверждали, что её манера поведения не могли оставаться без внимания окружающих, что свидетельствует об исключительной самобытности Жанны. Смена женского платья на мужской костюм -

это очень важный элемент программы поведения Жанны, связанный с представлением об особом характере ее миссии. Эта прославленная девушка не была связана с какой-либо политической структурой, орденом, корпорацией. Она была одиночкой, несомненно, она не была такой, как все, она не являлась капитаном, и тем более ученым, и в то же время ее личность была харизматична. Она стала олицетворением освобождения французского народа, и в то же время порождением своего общества с его средневековой этикой и моралью[9, с.39].

«Феномен Жанны Д'Арк» без сомнения редок и тем, что уклад средневекового общества не предусматривал участия женщины в политике. Таким являлось общество до появления Жанны, и таким оно осталось после нее. Оно безжалостно перемололо своими жерновами эту уникальную личность, и уже через 150 лет после смерти Жанны, 28 июня 1593 года, тот же самый Парижский парламент, что признал ее еретичкой, издал распоряжение, по которому женщинам запрещается выполнять какие-либо политические функции.

Список литературы:

1. Динцельбахер П. История ментальности в Европе. Очерки по основным темам // История ментальностей. Историческая антропология. – М., 1996. – 255с.
2. Контамин Ф. Война в Средние века. – СПб., 2001. – 416с.
3. Ле Гофф Ж. Цивилизация Средневекового Запада. – М., 1992. – 376с.
4. Отран Ф. Карл VI: Безумие короля. – М., 1986. – 416с.
5. Протокол судебного разбирательства, осуждения и реабилитации Жанны д'Арк.– Париж, 1849. – 113с.
6. Райцес В.И. Жанна д'Арк: факты, легенды, гипотезы.– М., 2003. – 200с.
7. Райцес В.И. Пастушка из Домреми: генезис и семантика образа // Казус – М., 1996. – 264с.
8. Индивидуальное и уникальное в истории. – М., 1997. – 258с.
9. Хейзинга Й. Осень средневековья. – М., 1988. – 370с.
10. Протоколы обвинительного процесса Жанны Д'Арк <http://www.hist.msu.ru/>

Секция «Русская и зарубежная литература, вопросы поэтики и проблемы преподавания»

Надежда Алексанова

Научный руководитель: Ключникова И.В.

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ СИМВОЛЫ В ПОВЕСТИ В.Г. РАСПУТИНА «ПРОЩАНИЕ С МАТЕРОЙ»

MYTHOLOGICAL SYMBOLS IN V.G. RASPUTIN'S NOVEL "FAREWELL TO THE MOTHER»

Повесть В.Г. Распутина «Прощание с Матерой» – это отражение лингвистической эстетики, переосмысление слова как знака языка в художественном произведении и преобразование его в единицу иного качества. В статье рассматривается мифологический символ как универсальный код символистского мировосприятия.

The story of V. G. Rasputin "Farewell to the Mother" is a reflection of linguistic aesthetics, rethinking the word as a sign of language in a work of art and its transformation into a unit of a different quality. The article deals with the mythological symbol as a universal code of symbolist worldview.

Ключевые слова: миф, символ, повесть, метафора, мифологические образы.

Indexterms: myth, symbol, story, metaphor, mythological images.

«Прощание с Матерой» – повесть В.Г. Распутина, в основе которой лежит реальная действительность. Затопление острова для создания электростанции – обычное явление тех лет. Однако писателю удается соединить наряду с простым, житейским сюжетом мифологические образы, которые не только расширяют

смысл произведения, но и придают вещам глубину символа.

Символ – знак, изображение предмета или животного, для обозначения качества объекта; условный знак каких-либо понятий, идей, явлений [1, с.36]. А.Ф. Лосев определяет символ как функцию действительности. Он подчеркивает, что символ «есть нечто совершенно точное, абсолютно закономерное и в идеальнейшем смысле слова системное», хотя в него входят иррациональные и трансцендентные величины, которые требуют диалектической логики, следуя которой он определяет общесмысловую структуру символа, используя апофатический принцип [3, с. 11].

Мы же будем рассматривать символ как образ какого-либо предмета или явления действительности. Символ включает в себя переносное значение, этим он близок метафоре. Однако эта близость относительна. Метафора – более прямое уподобление одного предмета или явления другому. Символ значительно сложнее по своей структуре и смыслу. Смысл символа неоднозначен и его трудно, чаще невозможно раскрыть до конца. Символ включает в себе некую тайну, намек, позволяющий лишь догадываться о том, что имеется в виду, о чем хотел сказать писатель.

Первая фраза повести задает тему «последней весны». Весна – это время, когда пробуждается все живое, растения дают новые побеги, птицы откладывают яйца, животные просыпаются после спячки, а мысли человека обращаются к любви. Для верующих людей весна – это еще и воскресение Христа. Поэтому весна – символ обновления жизни и надежды на будущее. Но для жителей Матеры весна является не символом жизни, а напротив, символом смерти [4, с.56].

Следующий символ, на который хотелось бы обратить внимание, огонь. Он символизирует трансформацию, очищение, которое дает жизнь. Словно птица Феникс, должны выйти из пламени и жители Матеры.

В мифологической энциклопедии указывается, что «олицетворение огня и

культ его несомненно выросли из разных корней: огонь как спутник и помощник человека в борьбе с хищными зверями; огонь как очищающая и целительная сила; огонь как грозная и опасная стихия; домашний очаг, символ и покровитель семьи» [2, с.96]. Можно проследить, что огонь имеет как созидательную, так и разрушительную функции. Если на Востоке огонь являлся проявлением Бога, то в христианской вере, огонь у людей ассоциировался с адом. И именно с огня, в повести В.Г. Распутина, начинается ад не только для Катерины, потерявшей свой кров, но и для всех жителей острова.

Дом в данной повести также является символом. С одной стороны, дом – это жилище человека, его убежище от врагов. Символ самого необходимого человеку – семейной трапезы и совместного отдыха. Славянский дом – это крепкая взаимосвязь со Вселенной, символ малой родины, соединения в человеке как духовного так и физического начал Вселенной. Жилье для матерых – это определенный микрокосмос, в замкнутом пространстве которого проходит родственная жизнь, а также хранилище мудрости, традиций. И именно из-за сохранения памяти о тех, кто веками жил на острове, они и не сдаются, пытаются отстоять свою родину. Показателен эпизод, когда Дарья, зная, что ей осталось жить в собственной избе пару дней, моет ее, белит стены, обряжает дом подобно тому, как обряжают покойников перед похоронами. Через данный символ у В.Г. Распутина проходит по касательной мотив смерти, который замечен читателю с самого начала произведения.

Гроб – тоже символ дома для уже почивших этот мир. И жители Матеры защищают не только свои дома, но и тех, к кому они приходят на кладбище.

Кладбище – это не только место погребения усопших, но и символ памяти своих предков, своего народа, своей истории.

Казалось бы, кладбище – мир мертвых, а Матера – мир живых. Но для жителей острова нет разницы, они все – живые. Пожилые люди ходили на кладбище,

словно в гости к своим родственникам, общались с ними, просили совета. Это доказывают и слова, сказанные Дарьей: «Они не видят в мертвых живых» [5, с.165]. Для рабочих, получивших распоряжение на снос острова, поведение этих людей чуждо и дико. Но для островитян кладбище – единственная связь с их родственниками. И рабочие совершают невозможное – повторно убивают всех погребенных на кладбище.

В.Г. Распутин показывает всю абсурдность ситуации, когда для того, чтобы добиться благой цели – построить гидроэлектростанцию для миллионов людей, приходится «идти по головам», уничтожать острова, населенные людьми ради добычи воды.

Вода в фольклоре – символ жизни, света, начала нового пути. В христианстве вода олицетворяет восстановление, обновление, очищение, освящение и крещение. Ручей символизирует Христа как источника жизни и Деву Марию как утробу творения. Но в «Прощании с Матерой» вода становится символом разрушения. Автор хотел показать, что человек искажает смысл бытия, превращая жизнь в смерть. В библейской трактовке вода – символ всемирного потопа времен Ноя, который был послан человечеству за грехи. Потоп – это возвращение вод хаоса, в некотором смысле, это – отмена сотворения и очищение места для создания нового, безгреховного. Но если в Библии праведники спасаются, то у Распутина в финале, старики и невинный мальчик Колька избирают гибель, предпочитая смерть существованию в несправедном мире.

Непоколебимым остается лишь царский лиственень. Примечательно, что слова «лиственница» женского рода, но В.Г. Распутину было важно показать мужское начало в этом дереве: «Царский лиственень – так вечно, могуче и властно стоял он на бугре заметный почти отовсюду и знаемый всеми» [5, с.232]. Лиственень – мифологический архетип, вселенское дерево, объединяющее все сферы мироздания. Как правило, его ветви соотносятся с небом, ствол – с земным миром, корни – с преисподней. Ни одно по-

коление, жившее на острове, почитало его, считая, что в нем находится священная сила. Дерево – символ того, что не все находится в руках человеческих. Его рубят топорами, обливают бензином, пытаются поджечь, но ничего его не ломает. Даже бензопила – продукт человеческой цивилизации не нанесла значительных травм коре. Старая береза – единственное дерево, которое лиственень допустил расти рядом с собой, – несомненно, олицетворяет женское начало. Об этом говорит фраза: «...быть может, корни их под землей и сходились» [5, с.234]. Не справившись с лиственем, мужики от злости «уронили» березу, виновную лишь в том, что стояла рядом. Погублено женское начало, дающее жизнь. Лиственень остался не сломлен, «но вокруг него было пусто».

Пустотой заканчивается и сама повесть В.Г. Распутина. На остров спустился туман и окутал деревню, невозможно было ничего увидеть, лишь слышался вой Хозяина: «...в раскрытую дверь, как из разверстой пустоты, понесло туман и слышался недалекий тоскливый вой – то был прощальный голос Хозяина» [5, с.288].

Таким образом, мифологические символы, использованные в повести, дают полную картину виденья читателю, показывают превращения смерти одной деревни в гибель всего Богом данного мира.

Список литературы:

1. Аверинцев С. С. Системность символов в поэзии // Контекст-1989. – М.: Наука, 1989. – 270 с.
2. Лангер С. Философия в новом ключе. М., 2000. 6. Уайт Л.А. Работы по культурологии. М., 1996. – 310 с.
3. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1995 – 158с.
4. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры // Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3 т. Т.1 – 248 с.
5. Распутин В.Г. Прощание с Матерой. Пожар. – М.: Издательство АСТ, 2018. – 384с.

Марина Андрющенко

Научный руководитель: Чотчаева М.Ю.

МОТИВ «ПРОКЛЯТОГО» МЕСТА И ЕГО ГРАНИЦЫ В ПОВЕСТИ Н.В. ГОГОЛЯ «СОРОЧИНСКАЯ ЯРМАРКА»

THE MOTIVE OF THE «ACCURSED» PLACE AND ITS BORDER IN N.V. GOGOL «SOROCHINSKY FAIR»

В статье показываются особенности организации пространства «проклятого» места в повести Н.В. Гоголя «Сорочинская ярмарка». Топос «проклятое» место становится в повести двумерным пространством, в котором происходит взаимодействие инфернально и реального миров, носящих циклический характер в хронотопном плане.

The article shows the features of the organization of the space of the «damned» place in N.V. Gogol «Sorochinsky Fair». Topos «damned» place becomes a two-dimensional space in the story, in which the interaction of the infernal and real worlds, which are cyclical in chronotopic terms.

Ключевые слова: топос, «проклятое» место, художественное пространство, хронотоп, художественная граница, инферальность.

Index terms: topos, «damned» place, artistic space, chronotope, artistic border, infernality.

Сборник повестей Н.В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки» часто становится предметом исследования и споров литературоведов, так как нет единой интерпретации на весь сборник или отдельные повести из него. Одним из спорных вопросов стал вопрос определения организации художественного пространства и проведения границы между реальным и ирреальным мирами в структуре текста произведений.

Рассмотрим принципы организации пространства на примере повести из сборника Гоголя Н.В. «Сорочинская ярмарка».

Пространственная характеристика «Сорочинской ярмарки» является одним из самых сложных вопросов при изучении этой повести. Это связано, прежде всего, с тем, что автор не дает читателю четкой границы, где проходит описываемая ярмарка, даже, несмотря на то, что в повести представлено топонимическое наименование местности Малороссии. В

качестве доказательства приведем описание реки, которая и является проводником в местечко Сорочинец. Так, мы узнаем, что река «почти каждый год переменила свои окрестности, выбирая себе новый путь и окружая себя новыми, разнообразными ландшафтами» [2, с. 23], то есть те inferнальные образы, которые возникают посредством водного проводника, меняют свое расположение, а значит пространство «проклятого» места не имеет четкой границы.

Образами-символами, которые указывают на двойственность пространства и соотношение реального и ирреального миров указывает то, что на реку «падали роскошные кудри деревьев» [2, с. 23], в частности ее обрамляют березы и тополя. Довольно интересный выбор автора, особенно если учесть символику представленных образов. Так, в фольклоре славян тополь имеет траурный символизм, это дерево означает ад [5, с. 36], а береза, напротив, является символом очищения [5, с. 49]. Исходя из этого, можно предположить, что в местечке Сорочинец не только сосуществует два мира, но и то, что ирреальный мир не может в полной мере функционировать в пространстве селения, так как есть амортизатор – береза, не позволяющая inferнальному проникнуть в реальный мир. Функционирование потустороннего происходит только когда «солнце уходит от мира» [2, с. 33], то есть наступают сумерки, днем же мы только узнаем местные легенды о черте и его красной свитке.

О том, что Сорочинец становится центром функционирования inferнальных сил, говорит то, что река представлена в виде зеркала или стекла. И тот, и другой образ являются символами «удвоения» действительности, границами между земным и потусторонним мирами [5, с. 87]. Но при этом зеркало толкуется в словаре символов как символ чистоты и прозрачности явлений. Таким образом, стекло (река) становится тем пространственным образом, который помогает обычным людям видеть всю потустороннюю жизнь, которая не закрыта от обывателей,

а наоборот действует параллельно реальному миру.

Выбор ярмарочных событий также не случаен в гоголевской повести. Так, ярмарка в словаре С.И. Ожегова представлена в следующем значении: «большой торг обычно с увеселениями, развлечениями, устраиваемый регулярно, в одном месте и в одно время» [4, с. 695]. Как отмечает Ю. Нечипоренко, «праздничная сторона ярмарки близка к карнавалу; она связана с обменом энергиями пищи и вещами, с которыми человек будет жить и после ее окончания. Ярмарка входит в человека не только через глаза, но и через рот, пробирает его целиком» [3, с. 385]. Ярмарка представлена как совершенно другой мир, где могут произойти любые события. По мнению М.Б. Храпченко, «праздник, связанные с ним поверья, его особая атмосфера вольности и веселья выводят жизнь из ее обычной колеи и делают невозможное возможным» [6, с. 306].

М.М. Бахтин отмечает: «Карнавальный смех, во-первых, всенароден (всенародность, как мы говорили уже, принадлежит к самой природе карнавала), смеются все, это – смех «на миру»; во-вторых, он универсален, он направлен на все и на всех (в том числе и на самих участников карнавала), весь мир представляется смешным, воспринимается и постигается в своем смеховом аспекте, в своей веселой относительности; в-третьих, наконец, этот смех амбивалентен: он веселый, ликующий и одновременно – насмешливый, высмеивающий, он и отрицает и утверждает, и хоронит и возрождает» [1, с. 253].

Таким образом, участвуя в карнавальных действиях, стирая лица и эмоции с помощью маски, люди, помимо развлечения, создают необходимые условия для перехода нечистой силы в мир людей.

Поэтому слова «человека в пестрядевых шароварах» о том, что «ни одна ярмарка не проходила без беды» воспринимаются слушающими как действия чертовщины. Возможно, это связано с тем, что сам народ на ярмарке

представлен автором как «валящийся водопад» [2, с. 26], который также указывает на двойственность пространственного расположения. Мы не можем отличить, кто пришел из inferнального мира, а кто из реального, поэтому Гоголь Н.В. всех присутствующих характеризует как «чудовище» [2, с. 26]. Это предположение доказывает и фраза автора, что все на ярмарке «ходило вверх ногами» [2, с. 27], то есть все в Сорочинце перевернулось настолько, что неотличимо от сверхъестественного проявления. Таким образом, показано слияние двух миров: мира людей и мира нечистой силы. И в соответствии с карнавальными традициями все люди становятся масками, неотличимыми друг от друга, а, следовательно, и от «чужого» образа. То есть маски становятся также строителями двумерности пространственного топоса, созданного на основе сценического действия и смеха, который является не только некой защитой от inferнальных сил, но и проводником нечисти в мир людей.

При этом основную пространственную функцию выполняет один элемент повествования – сарай с открытой дверью, который находится рядом с ярмаркой. Открытая дверь становится символом границы, связанной с семантикой входа и выхода. Сарай – прибежище черта, то «проклятое» место, о котором рассказывают местные жители. Причем соединение двух миров на основе данного топоса представлено в форме сужения и расширения пространственного и временного элементов, так как история о красной свитке предполагает обращение к прошлому и к истории самого изгнания черта. Только такой повествовательный прием позволяет разобраться в событиях, происходящих в местечке Сорочинце.

Рассказ Солопия Черевика о красной свитке и изгнанном из пекла черте становится некой границей между реальным и ирреальным миром. Именно легенда способна перенести героев из одного пространственно-временного топоса в другой. Это проявляется, прежде всего, в

том, что рассказ легенды не дан в полном объеме как отдельная вставная новелла, а сопрягается с событиями настоящего. Этот факт вновь возвращает к предположению о том, что карнавальное построение и функционирование масок в повести способствует сосуществованию и проявлению одновременно двух миров.

На этом функция свитки не заканчивается. Она становится тем элементом, который и определяет пространство функционирования inferнальных сил. Из истории кума Черевика становится ясно, что черт, которого «выгнали из пекла» [2, с. 40], создал на пространстве «развалившегося сарая» [2, с. 38] и ярмарочной площади свой собственный ад. При этом красная свитка, стремящаяся к целостности, приносит несчастье другим и является медиатором между двумя мирами и тем объектом, который сообщает своему законному владельцу пространство, на котором может быть открыт «портал» между inferнальным и реальным. В качестве доказательства о создании чертом собственного ада, можно привести пример застолья после того, как «усталое солнце уходило от мира» – «стекла горели; зеленые фляжки и чарки на столах превратились в огненные; горы дынь, арбузов, тыкв казались вылитыми из золота и темной меди; начинал сверкать огонек, и благовонный пар от валившихся галушек разносился по утихавшим улицам» [2, с. 33]. Все представленные образы объединены одним – огненной символикой. Пар, который разносится по площади, еда, которая напоминает огонь – все это пространство ада, как будто описаны не украинские яства, а бесконечные сатанинские котлы. Это подтверждает и то, что в истории о черте постоянно повторяется образ свиньи, который в славянском фольклоре олицетворяет дьявола, нечистоту, греховность [5, с. 74]. И именно в сумеречное время inferнальные силы могут выбираться и переходить в мир людей посредством стекла, который для нечисти является проводником – «стекла, звеня, вылетели вон, и страшная рожа выставилась, поводя очами» [2, с. 43]. Кроме того, пред-

ставленные на ярмарке в изобилии красные цвета («хвостики красного только цвета», красная свитка, «кранное полное лицо» [2, с. 23]) становятся символами самого пекла, из которого явился сатана.

Но не только пространственная граница местечка Сорочинец становится границей страха, но и временная граница. Ночные вылазки inferнальных сил заканчиваются, так и не сделав ничего во мраке: «Они казались диким сонмищем гномов, окруженных тяжелым подземным паром, в мраке непробудной ночи» [2, с. 46]. «Свежесть утра веяла над пробудившимися Сорочинцами. Ярмарка зашумела» [2, с. 46] – свидетельствует о том, что страх перед неизведанным и потусторонним так и не состоялся.

При этом говорить о том, что ирреальные силы покинули Сорочинец после нахождения свитки, нельзя. Так, в конце повести автор вновь изображает весь народ как гулкое «чудовище», которое «все несло, все танцевало» [2, с. 55]. Но особое внимание уделяется образам старушек, «на ветхих лицах которых веяло равнодушие могилы» [2, с. 55]. Этот отрывок позволяет судить вновь о проницаемости двух миров, то есть мертвые существа включены в мир живых и неотличимы от него. Следовательно, эта пространственная двумерность имеет циклический характер, не зависящий от реального мира.

Таким образом, в повести «Сорочинская ярмарка» «проклятое» место является местом параллельного функционирования inferнального и реального миров. Ирреальный мир накладывается на реальный, создавая особое повествовательное пространство с неограниченными возможностями действия, как во временном, так и в пространственном планах. Принцип такого построения повести предусматривает циклическое повествование, раскрывающееся в функционировании мистического в местечке Сорочинец.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Искусство слова и народная смеховая культура (Рабле и Гоголь). – М.: Наука, 1973. – С. 248-259.
2. Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. – Т. 1. Ганц Кюхельгартен. Вечера на хуторе близ Диканьки. – М.: Изд-во АН СССР, 1951. – 372 с.
3. Нечипоренко Ю. Д. Ярмарка у Гоголя. – М., 2000. С. 383-391.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 796 с.
5. Тресиддер Дж. Словарь символов. – М.: Фаис-ПРЕСС, 1999. – 112 с.
6. Храпченко М.Б. Николай Гоголь. Литературный путь. Величие писателя. – М.: Современник, 1984. – 653 с.

Дарья Gladkova

СИСТЕМА АНТАГОНИСТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В РОМАНАХ-АНТИУТОПИЯХ С МИРОВЫМ ИМЕНЕМ

THE SYSTEM OF ANTAGONISTIC IMAGES IN DYSTOPIAN NOVELS WITH A WORLD NAME

Антагонистические образы широко распространены в художественной литературе, поскольку зачастую именно они обеспечивают развитие сюжета произведения. Особым образом их роль преломляется в романах-антиутопиях, где непримиримая позиция антагониста является ключевой для раскрытия и образа главного героя, и авторской позиции. В данной статье предпринимается попытка рассмотрения романов-антиутопий с мировым именем с целью выявления системы антагонистических образов.

Antagonistic images are widespread in fiction, as often they are, as a counterweight to the protagonist, provide the development of the plot of the work. In a special way, their role is refracted in dystopian novels, where the image of the antagonist is the key to the disclosure of the image of the protagonist, and the author's position.

This article attempts to consider world-famous dystopian novels in order to identify a system of antagonistic images.

Ключевые слова: антагонист, антагонистические образы в романах-антиутопиях.

Index terms: antagonist, antagonistic images in dystopian novels.

В художественной литературе существует множество образов с ярко выраженной противопоставленностью главному герою. Функциональная роль таких образов состоит в том, чтобы наиболее эффективно оттенить ключевую фигуру в тексте, на фоне собственных злодеяний или заблуждений обострить добродетельный или целесообразный характер устремлений протагониста. Между тем, антагонисту как особому мировоззренческому началу исследований посвящено мало (Е.М. Королева [2], М.В. Хачатрян [3] и др.). В основном антагонистические образы рассматривают в контексте психологии поведения действующего лица, сам герой с приставкой «анти» зачастую остается в тени своего неприятеля.

В исследовательских работах в области литературоведения акцент смещается преимущественно к анализу образов протагонистов. Значение многих антагонистических образов в результате такой тенденции остается не оцененным. Вместе с тем, исходя из утверждения психиатра К.Г. Юнга, как раз принятие «теневого» стороны, противопоставляющей себя в мыслях и действиях личности, ведет к достижению самости – средоточию психологической целостности. Именно антагонист как выразитель деструктивного мышления в художественном произведении позволяет наиболее полно раскрыть образ главного героя, олицетворяющего мышление созидательное. Образ непримиримого противника, на наш взгляд, представляет не меньшую ценность в том числе как индивидуальное начало.

Такой жанр фантастического романа как антиутопия, реализующий функцию критического отношения к потенциально возможному будущему, настоящему, к пути, по которому идет человечество, даёт яркие и характерные образы героев-антагонистов. В ряде романов-антиутопий с мировым именем находим этому подтверждение.

Антагонист должен олицетворять радикально настроенного персонажа, настойчиво отстаивающего в конфликте только собственные интересы, не идущего ни на

какие уступки. Таков методично противостоящий главному герою брандмейстер Битти (Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»), убежденный в том, что будущее стоит за обществом потребления, представляющим неисчерпаемый источник жизни, полной удовольствий и беззаботности. Формально Битти внушает Гаю Монтэгу – протагонисту – мысль о пользе такого образа жизни, который идет вразрез с отказом от интеллектуального и духовного развития, однако понимает, что деградация и вырождение при этом неизбежны.

Брандмейстер скандирует лозунги в защиту будущего, в котором нет места не только здравомыслию, но и любому намеку на свободу мысли. Вместе с тем, Битти вполне образованный, глубоко начитанный человек, способный осознать последствия массового регресса, вызванного губительной политикой. Тем не менее это не мешает антагонисту равнодушно говорить о тех, кто вынужден подвергаться притеснениям со стороны власти по причине хранения литературы (любая литература рассматривалась как угроза действующей власти), и вершить их судьбы. Брандмейстер аргументирует свою позицию следующим образом: «Мы охраняем человечество от той ничтожной кучки, которая своими противоречивыми идеями и теориями хочет сделать всех несчастными...» [1, с. 61]. Битти – выразитель «официальной» идеологии, считающей опасным всякого рода инакомыслие.

Герой принимает решение приспособиться к такой действительности, а не противостоять ей, как это делает Монтэг. Битти олицетворяет страшный мир, в котором мысли, эмоции и переживания оказываются не просто не востребованы, а вредны вследствие своего пагубного воздействия на людей. Благоприятным для человека становится то, что отвлекает его, лишает возможности мыслить и чувствовать, делает глухим к любви, боли и состраданию. Жизнь человека в мире, созданном Брэдбери, бессодержательна и бездумна, и он, брандмейстер, стоит на ее страже.

Близок описанному выше герою и образ высокопоставленного члена внутренней партии О'Брайена (Дж. Оруэлл «1984»),

выдвигающий в качестве основополагающих принципы деспотизма. Антагонист считает, что людей следует намеренно дезинформировать или вовсе лишать информации в целях пресечения любых попыток раскрыть и противостоять политическим манипуляциям. Герой захвачен мыслью о порабощении человечества и убежден в том, что этой цели можно достичь только путем расширения власти над людьми. Когда его намерению начинает противодействовать Уинстон Смит, О'Брайен, используя силу собственного влияния, старается подавить волю героя. Под вымышленным предлогом протагониста определяют в психиатрическую лечебницу, где неугодных действующей власти либералов изошренно пытаются.

Насилие над человеческой жизнью позволяет О'Брайену чувствовать свое могущество и тем самым укреплять партийную власть. Неслучайно он ставит между собой и партией знак равенства, ассоциируя собственную персону с гигантской тоталитарной машиной, жестко пресекающей всякое вольнодумство и конфронтацию. Облик интеллигентного человека не позволяет заподозрить в О'Брайене беспринципного и жестокого исполнителя идеологического замысла с диктаторскими наклонностями и варварскими устремлениями. Антагонист провозглашает притеснение и запугивание, упадок мысли и растление общечеловеческих ценностей в качестве фундамента государства будущего, ярым защитником которого является.

Сатирический образ Наполеона (Дж. Оруэлл «Скотный двор») тоже является антагонистическим и противопоставляется образу Снежка. Заслуживает внимания тот факт, что герои глумливой повести-притчи были списаны с выдающихся политических деятелей – Сталина и Троцкого, придерживающихся оппозиционных взглядов в той же мере, что и главные герои произведения. Наполеон – агрессивный тиран, в результате восстания сумевший захватить единоличную власть на ферме. Инакомыслие пресекается им с помощью свирепых собак, воплощающих репрессивный аппарат. Своего главного противника – Снежка – антагонист изгоняет со скотного двора после

совершения узурпации, в результате которой приходит в движение механизм насаждения культа личности главы. Неугодные лидеру подвергаются казни, остальные содержатся в атмосфере подавления и террора. Наполеон отвергает философию равенства, потому что убежден в силе и правильности идеологии деспотизма для будущего захваченного им государства.

Чаще всего в текстах художественных произведений в роли антагониста выступает отрицательный персонаж, которого автор наделяет негативными чертами с той целью, чтобы эффектно оттенить фигуру героя-протагониста. Однако существуют образцы, отражающие диаметрально противоположную картину: протагонист – низкий с позиций морали герой (или антигерой – протагонист, наделенный отрицательными качествами), антагонист – высокий. Примером такой ролевой мены можно считать противопоставление безвольного Д-503 и решительной I-330 (Е. Замятин «Мы»). Героиня открыто выражает свое недовольство тоталитарно-утопическими настроениями общества, становится выразителем идей организации заговорщиков, не принимающих действующую власть Единого Государства. В каждом своем действии она старается идти наперекор существующим устоям, бросает вызов ограниченности загнанного в рамки стандарта мышления, вершит собственное правосудие над социальными стереотипами. I-330 стремится разрушить политический режим, но Д-503 благородных намерений героини понять оказывается не способен. Замысел героини не осуществляется, на нее происходит донос, который приводит в действие механизм борьбы с инакомыслием – казнь с предварительными пытками. Так, I-330 оказывается во взглядах и устремлениях выше главного героя, выступая образчиком новаторства, морали, бунта, стремления к эмпирическому познанию действительности в мире, который перестал развиваться, остановился.

Таким образом, система антагонистических образов не ограничивается фигурами, знакомыми едва ли не каждому человеку по романам-антиутопиям с мировым именем. В любом художественном произведении так или иначе находят отражение

действующие лица с противоположным образом мыслей и действий. Однако именно в романах-антиутопиях черты, характерные для антагониста, преломляются с большей выразительностью. Образы антагонистов позволяют глубже проникнуться писательским замыслом, интерпретировать художественный текст в единстве диаметрально противоположных идейных установок, воспринимать литературное произведение целостно.

Список литературы:

1. Брэдбери Р. 451 по Фаренгейту // Брэдбери Р. О скитаниях вечных и о Земле. – М.: Правда, 1987. – С. 7-152.
2. Королева Е.М. Антагонисты главного героя в средневековом романе (на примере романа «Перлесваус»). – М.: Вестник ПСТГУ III: Филология, 2009. – №4 (18). – С. 60-75.
3. Хачатрян М.В. София Премудрость и ее антагонистический образ в Библии и в русской философии. – Тамбов: Грамота, 2018. – №4 (90). – С. 106-111.

Яна Давыдова

Научный руководитель: Погребная Я. В.

СМЫСЛОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ РОЛЬ ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЙ В ПРОЗЕ В. НАБОКОВА

THE ROLE OF COLOUR DESIGNATIONS IN PROSE OF V. NABOKOV

В данной статье приведены примеры цветоупотреблений из прозы В. Набокова, рассмотрено явление синестезии как неотъемлемой составляющей творчества писателя, определены особенности цветописы В. Набокова, а также цель, с которой автор использовал такие сложные цветообозначения в своих текстах.

This article provides examples of color imagery in prose of Nabokov, describes the phenomenon of synesthesia as an essential part of writer's work and determines main features of colour imagery in his prose, it also

explores the target, that the writer reached by using such complicated colour designations in his writing.

Ключевые слова: *Цветопись, синестезия, цветовая деталь, эпитет, метафора.*

Index terms: *color designations, synesthesia, colour detail, epithet, metaphor.*

Исследователями неоднократно отмечалась близость двух родов искусства: литературы и живописи, безусловно имеющих точки соприкосновения.

Будучи эстетической единицей художественной речи, слово вступает в сложные взаимоотношения с идеей произведения, системой образов, характеров, авторским мировидением. Колоративы в этом отношении весьма показательны. Слово-понятие превращается в слово-образ. Цветопись – один из существенных актуальных элементов авторского стиля В. Набокова.

В поэтике Набокова выработался осознанно нетривиальный и подкреплённый размышлениями об эволюции поэтики русской литературы характер цветописы, который выражается в необычном соотношении оригинальных соотношений цвета и предмета: например, цветовые эпитеты в романе «Отчаяние» характеризуют как состояние и колористику зримого мира, так и применяются к абстрактным понятиям, в цветовом отношении нейтральным («малиновые тени мелодрам»), а также к окказиональным цветовым определением («селёдочное небо»): «В ртутных тенях, обрамлённых курчавой бородой, ждал меня Феликс; и мягкий напор ветра, и бледное селёдочное небо; метались малиновые тени мелодрам [от освещения сцены во время спектакля]».

Набоков называет свой способ цветообозначения «цветным слухом», хотя и уточняет, что это не только слух. Таким образом, первоначально цветовое представление возникает как реакция на звучание, т.е. на звук или звукосочетание, называющее букву. Способность к синестезии Набоков описывает в романе «Другие берега», приводя соответствие между звуком и цветом.

Феномен цветного слуха описывается в категориях синестезии, т.е. семантизация цвета через звук или вкус. В современной науке способность видеть звуки окрашен-

ными описывается как один из аспектов синестезии искусств в работах...

«Когда однажды, в 55-м году, расписавшись о Пушкине, он [Н.Г. Чернышевский] хотел дать пример «бессмысленного сочетания слов», то привёл мимоходом тут же выдуманное «синий звук», – на свою голову напроорочив пробивший через полвека блоковский «звонко-синий час». Речь идёт о цвето-звуковой синестезии в последней, особо выделенной, через необычный эпитет примененный к не имеющему цветовой идентичности явлению, строке блоковского стихотворения «Осень поздняя. Небо открытое...» («Дар»).

Зачастую в произведениях В. Набокова можно встретить некие яркие в цветовом отношении детали, которые не соотносятся со всей цветовой картиной изображаемого. Так, портрет персонажа в повести «Машенька» ограничен двумя цветовыми пятнами:

«...стряпать же и вовсе не умела и держала кухарку – грозу базара, огромную рыжую бабищу, которая по пятницам надевала малиновую шляпу и катила в северные кварталы промышлять своею соблазнительной тучностью». Здесь мы видим, как и в романе «Отчаяние», что малиновый цвет указывает на пошлость, слащавую сентиментальность, но и при этом и на известный практицизм персонажа. Ни здесь, ни далее ничего не говорится о цвете других деталей наряда кухарки. В повести «Соглядатай» два персонажа характеризуются через единственную цветовую деталь: «Опять лицо Романа Богдановича, бородатое, с двумя красными яблоками вместо скул, наливаются и дует над чаем, и опять Марианна Николаевна закидывает ногу на ногу, худую ногу в абрикосовом чулке». Через такой необычный способ характеристики персонажей В. Набоков стремится показать чувствительность Марианны и патриархальность и практичность стремящегося к контролю ходу событий Романа Богдановича.

Приёмы цветописи у Набокова тесно связаны с составом цветовых лексем, с характером образования окказиональных композитов, с частотой употребления некоторых постоянных наименований цвета. В

составе цветовых обозначений В. Набокова есть и уже устоявшиеся, но они нередко используются в нестандартных сочетаниях с определяемыми словами: бледно-бурая ладонь, бледно-зелёная вечность [аквариума], густо-лиловые рёбра туч, лиловато-синие патрончики [таблеток], лучисто-млечные воды, мутно-белое время, перламутрово-синий пейзаж, смугло-жёлтые папиросы, тёмно-пепельный апполон [бабочка], яблочно-зелёный свет и т.д.

Поиск такого смещённого, нестандартного употребления цветовых композитов связан с расширением сочетаемости, с появлением определяемых слов, которые выходят за рамки какой-либо лексико-семантической группы. Например, образования с смугло- изначально привязаны к характеристикам лица, тела человека и в этом качестве давно используются в литературном языке. У В. Набокова находим смугло-жёлтую папиросу, таким образом, цветное определение «смуглый» применяется к характеристике неодушевленного предмета. Этот прием направлен на то, чтобы яркий эпитет вызвал наиболее точные зрительные ассоциации у читателя. Этот прием способствует возникновению ярких цветовых ассоциаций у читателя: «Мун курил смугло-жёлтую папиросу из породы тех, которые в Англии зовутся русскими» («Подвиг»).

В произведениях В. Набокова часто встречается нестандартное «обратное» расположение частей в цветовом композите – с модификатором цвета во второй части, а не в первой: голубовато-искристое небо, жёлто-деревянный гигант, сизо-радужный пузырь, яблочно-яркая порода. Писатель создаёт неповторимые чисто световые или модифицирующие композиты, не указывающие на основной цвет: ярко-крапчатая рубашка карт, лаково-зеркальные вагоны, маслянисто-бледные щёки, хрустально-расплывчатый туман, ослепительно-росистое сверкание.

Таким образом, мы видим, что В. Набокову свойственно использовать сложные цветообозначения, чтобы передать тончайшие оттенки цвета, для точности передачи многочисленных оттенков и их сочетаний. Это приводит к тому, что произведе-

ния Набокова насыщены необычными, порой окказиональными колоративными прилагательными.

Так в произведениях писателя наряду с узуальным употреблением цветового определения (тёмно-пепельный, лиловато-синий) встречаются окказиональные цветообозначения (тусклый роман), и окказиональные сочетания цветов и предметов, выполняющие сравнительно-конкретизирующую функцию (смугло-жёлтый, яблочно-зелёный). Цвет также может выступать в роли эпитета (малиновые тени), метафоры (хрустально-расплывчатый туман) и как следствие явления синестезии (синий звук).

Список литературы:

1. Набоков В. Русский период. Собр. соч.: В 5 т. СПб., 2004-2008.
2. Набоков В. Лекции по русской литературе. М., 1998.
3. Каннак Е. Верность. Воспоминания, рассказы, очерки. Париж, 1992.
4. Сайт российского синестетического сообщества: <http://www.synaesthesia.ru/>

Юлия Каниболоцкая

Научный руководитель: Муратова Т.А.

СЛОМЛЕННЫЙ ИДЕАЛ СТАВРОГИНА BROKEN STAVROGIN'S IDEAL

Статья содержит анализ одного из главных героев романа «Бесы» Ф.М. Достоевского. Образ Н.В. Ставрогина был рассмотрен относительно самого романа, а также эсхатологических идей творчества автора. Основной целью является рассмотрение психологизма Н.В. Ставрогина и трактовка различных образов в романе «Бесы».

The article contains analysis of one of the main characters of the novel "Demons" by F.M. Dostoevsky. The image of N.V. Stavrogin regarding the novel itself, as well as the eschatological ideas of the author's work in general. The main purpose is to consider the psychology N.V. Stavrogin and the interpretation of various images in the novel "Demons".

Ключевые слова: идея, грех, искупление, духовность.

Index terms: idea, sin, redemption, spirituality.

В творчестве Ф.М. Достоевского многими исследователями неоднократно рассматривались самые различные идеи и темы, актуальные и на сегодняшний день. В различной степени Достоевский затрагивает проблемы, близкие человеческой душе. Роман «Бесы» является сильнейшей квинтэссенцией идей Достоевского, соединяя в себе и явную природу революции и бесконечно загадочную природу человеческой души. Загадка души особенно сосредоточена в личности Николая Всеволодовича Ставрогина, главного героя романа, одного из самых непонятых в русской и мировой литературе.

Сам автор так писал о своем новом герое: «...Это другое лицо (Николай Ставрогин) — тоже мрачное лицо, тоже злодей, — но мне кажется, что это лицо трагическое, хотя многие, наверное, скажут по прочтении: "Что это такое?" Я сел за поэму об этом лице потому, что слишком давно уже хочу изобразить его. Мне очень, очень будет грустно, если оно у меня не удастся. Еще грустнее будет, если услышу приговор, что лицо ходульное. Я из сердца взял его». [5] В романе образ Ставрогина показан автором достаточно разнопланово, но остается один вопрос, ответ на который нельзя получить при всех этих данных. Вопрос этот — что же движет Николаем Всеволодовичем?

Николай Бердяев в своей статье «Ставрогин» пишет о том, что «из духа Ставрогина вышел и Шатов, и П. Верховенский, и Кириллов, и все действующие лица "Бесов"... От него идут все линии. Все живут тем, что было некогда внутренней жизнью Ставрогина.» [3] С.В. Белов в своей работе «Роман «Бесы»: некоторые аспекты восприятия» пишет: «Но ведь и Петр Верховенский, и Шатов, и Кириллов и все остальные мелкие бесы романа — духовные дети Ставрогина, который может совмещать в себе и проповедовать самые противоположные начала: и веру в Бога, и безверие.» [2] Основная мысль в том, что все вокруг порождение души и разума Ставрогина, зависящее лишь от него. Можно прийти к выводу, что такая трактовка подразумевает полный синтез образов самого Ставрогина и образа города, в котором происходят

основные события. Среди всех бесов, населивших город, присутствуют особенно яркие частицы его души – носители идей. Важно помнить лишь, что чрезмерная одержимость, отказ от свободы, которая дается христианской идеей, и есть бесовство.

На этой грани между свободой и идеей находятся два героя – Иван Павлович Шатов и Алексей Нилыч Кириллов. Но разве Шатов и Кириллов – одна идея? Первым фрагментом, ставящим под сомнение данное мнение, является эпизод, когда Шатов дает пощёчину Ставрогину: «Шатов, совсем пораженный, слушал и молчал. - Я угадал и не верил, - пробормотал он наконец, странно смотря на Ставрогина. - И ударили? Шатов вспыхнул и забормотал почти без связи: - Я за ваше падение... за ложь. Я не для того подходил, чтобы вас наказать; когда я подходил, я не знал, что ударю... Я за то, что вы так много значили в моей жизни... Я...». [6] Разве эта неуверенность, смятенность человека, потерявшего свой идеал, может быть так красноречиво выражена, если бы Шатов являлся всего лишь частью Ставрогина? Конечно, это можно рассмотреть, как острый внутренний конфликт, духовное перерождение, переход от старых ценностей к новым, но разве будет ли человек так сокрушаться о пережитом? Нет, здесь выражено именно предательство духовного наставника, коим в достаточно извращенной мере выступал Николай Всеволодович для Ивана Шатова, проводя над своими «последователями» некоего рода психологические эксперименты. Шаткость утверждений Шатова под воздействием Ставрогина можно так же наблюдать в дальнейшем их диалоге: «- Я верую в Россию, я верую в ее православие... Я верую в тело Христово... Я верую, что новое пришествие совершится в России... Я верую... - А в Бога? В Бога? - Я... буду веровать в Бога». [6] Этот диалог служит подтверждением не столько, что раскол души и разума Ставрогина реализуется в виде различных идей и их воплощений, а сколько Ставрогин хороший манипулятор. Если Ставрогин и есть исток всех идей, то он будет проверять их на других, выставляя за истину. При дальнейшем рассмотрении можно сделать вывод, что имен-

но идейность Ставрогина подталкивает к одержимости, лишает христианской свободы, в то время как сам Ставрогин остается на перекрестии – является ли он сам самым бесовским из всех с чрезмерностью порождаемых им идей или же он абсолютно свободен, так как переносит их на других? При таком положении возникает вопрос – кто же ты? Человек или Бог?

Если говорить о свободной воле – данная людям не для вседозволенности, а только для того, чтобы вольно избежать любых прегрешений и вступить на праведнический путь, то воля Ставрогина полностью извращена, и он не избегает, а наоборот добивается все больших и больших грехов. Как ни странно, бремя Ставрогина отмечает именно Кириллов, носитель идеи. Но что могло остановить Николая Всеволодовича в попытке доказательства высшего своеволия, то есть проверить теорию богочеловека на себе? Близких людей у него не было, мать свою он уважал, но не любил, любовь женщин не имела бы такой силы, которая могла противостоять чудовищному размеру эго Ставрогина, да и ничто чтобы не смогло одолеть эту силу, кроме него самого. Уходить из жизни, доказывая на себе свою идею – слишком простое решение для той демонической части Ставрогина. Так же он не сможет действовать дальше, тем более, когда не осуществлена еще одна идея – скрепление людей убийством и самая главная, господствующая, обширная настолько, что она поглощает все остальные и словно остается в стороне – идея человеческого греховного падения.

Он показал миру только составляющие – богоносчество как выражение гордыни, человекобог как свержение Бога как такового, знак отрицания веры, убийство во благо как преступление ужасное, не приносящее бременя, а лишь удовольствие. Его желание заключается в одном – воплотить в себе «великого грешника». Тут отображается тот факт, что помимо свободной воли в Ставрогине присутствует разумная злоба и в этом понятии важна не столько злоба, которой обладает в какой-то мере каждый человек, а именно разум. Вера и разум стоят на противоположных сторонах человеческого сознания. По православным канонам разум чело-

веческий не может привести к Богу, если только он не будет преобразен в веру.[7] Следовательно, Николай Всеволодович сознательно совершил выбор между этими понятиями. Но могло ли пройти такое полное разрушение личности и нравственных установок на основе лишь навязчивых мыслей, того самого же бесовства, которое поглотило мощное эго Ставрогина? Такого рода размышления приводят нас к работе «Патография Николая Ставрогина» Н.Н. Богданова [4], которая базируется на «Психиатрическом анализе Николая Ставрогина» Д.А. Аменицкого [1]. В моменты активности ему свойственны импульсивные поступки, которым трудно найти рациональное объяснение здравомыслящим людям.

Идеал у Ставрогина был, вот только оказался сломлен, что лишило и его смысла. Что же стало причиной этому – тому надлому, приведшего его к самоубийству? Как и на многие вопросы, касающиеся романа «Бесы», ответом на этот, главный и волнующий, будет один – идея. Сам Ставрогин был поглощен своей сверхидеей возможно даже еще больше Шатова, Кириллова и Верховенского. Все в его жизни было направлено на ее воплощение. Исповедь – момент единения человека и Бога, момент откровения, признание человека в своих грехах. Именно этот момент выбирает Ставрогин для завершения своей идеи, чтобы свергнуть Бога и показать, что он сам есть сверхчеловек. Он исповедуется, преследуя лишь цель мученичества, показного и приукрашенного. Это отмечает Тихон, уязвляя Ставрогина за «красивость» преступления, за жажду искупления, смысла которому нет. Тихон вместо того, чтобы презирать Николая Всеволодовича за страшное преступление, изложенное в исповеди, зрит в самое нутро «великого грешника». Исповедь Ставрогина является кульминацией произведения, точкой наивысшего психологического напряжения, после которой Николай Всеволодович словно бьется в агонии, он погружен в крах собственной идеи. Тот идеал, который был так тщательно возведен, оказался сломлен.

«Никого не винить, я сам». Сам отверг Бога и принял его, сам воздвиг жизнь, сам завершил ее. Николай Всеволодович

выбирает такой исход своей жизни, не для того, чтобы стать Богом, не для того, чтобы избавиться от беса, а для того, чтобы убить простого человека, лишённого всего

Список литературы:

1. Аменицкий Д.А. Психиатрический анализ Николая Ставрогина. М.: 1915. 13с.
2. Белов С.В. Бесы: некоторые аспекты восприятия. СПб.: Вестник СПб СПбГУКИ, 2013. № 4. 109 с.
3. Бердяев Н.А. Ставрогин. М.: Русская мысль, 1914. кн.5. 80-89 с.
4. Богданов Н. Н. Патография Николая Ставрогина. М.: Вопросы литературы, 2009. 241-252 с.
5. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 15 томах. СПб.: Наука, 1996. Т. 5. 463-465 с.
6. Достоевский Ф.М. Бесы. СПб.: Азбука-Аттикус, 2016. 704 с.
7. Светлов, П. Библиейско-апологетический очерк. [Электронный ресурс]. – <https://azbyka.ru/vera-i-razum> (дата обращения 27.03. 2019)

Виктория Колесникова

Научный руководитель: Ключникова И.В.

ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОЙ АНТИУТОПИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.В. МАРТИНОВИЧ «ПАРАНОЙЯ» И А.А. СТАРОБИНЕЦ «ЖИВУЩИЙ»)

GENRE SPECIFICITY OF MODERN DYSTOPIA (ON THE EXAMPLE OF WORKS BY V. MARTINOVICH "PARANOIA" AND A. A. STAROBINETS "LIVING")

В статье анализируется жанровая специфика антиутопий XXI века на примере произведений А.А. Старобинец «Живущий» и В.В. Мартиновича «Паранойя». Уделяется внимание особенностям упомянутых произведений. Также отмечаются способности писателей к прогнозированию, благодаря чему текст фантастического характера приобретает реальные «черты».

The article analyzes the genre specificity of the dystopia of the XXI century using the example of A.A. Starobinets "Living" and V.V. Martinovich "Paranoia". Attention is paid to the features of the works mentioned. Predictors' ability to predict is also noted, thanks to which the text of a fantastic character acquires real "features".

Ключевые слова: антиутопия, будущее, киберпанк, reality-антиутопия, жанр, тоталитаризм.

Index terms: dystopia, future, cyberpunk, reality-dystopia, genre, totalitarianism.

Антиутопия (*Dystopia* букв. «плохое место»), – сообщество или общество, представляющееся нежелательным, отталкивающим или пугающим, в отличие от утопии (от др. греч. «благо», то есть «благое место»), – изображения идеального общественного строя в прошлом или воображаемом будущем, несет в себе идею антиобщества, к которому, вероятнее всего, может прийти человечество. «Фундаментом» подобным прогнозам служит век, в котором писатель существует и «творит». Таким образом, следует предположить, что авторы произведений антиутопического характера на страницах «творений» оставляют след не только собственных страхов и надежд в отношении будущего, но и общества в целом.

В антиутопии XXI века нашли отражение актуальные явления нашего времени: угроза ядерной войны, геополитические проблемы, политические и экономические кризисы, «восстание машин», гиберебезопасность и т.д. Писатели уделяют достаточно большое внимание вопросам не только социально-исторического, но и философского порядка: человек и государство, свобода и насилие, пути противостояния тоталитарному сознанию политиков и др. Следовательно, жанр антиутопии, в связи с «расширением» диапазона актуальных проблем, разделился на некоторые «поджанры» (отрасли), среди которых лидирующие позиции занимают «киберпанк» и «reality-антиутопия».

«Специфика нашего века заключается в том, что антиутопии можно писать на совершенно реальном материале. Не нужно больше выдумывать «1984», просто посмотрите по сторонам», – именно так считает доктор истории искусств, лектор Европейского гуманитарного университета в Вильнюсе: Виктор Валерьевич Маргинович – автор произведения, чей жанр писатель определил как «reality-антиутопия», «Паранойя».

«Министерство государственной безопасности. Видим, слышим, знаем», – строки, внушающие ужас и не потерявшие своей актуальности на протяжении всего произведения [1, с. 29].

Через некоторое время, после распада СССР возник некий «силовой клан», завер-

шивший развивающееся тогда становление государственности событием, которое пропаганда называла «наведением порядка», оппозиция – «военным переворотом». В связи с этим возникла новая система «правления», состоящая из двух основных структур: Комитет государственной безопасности и Министерство внутренних дел. Система просуществовала сравнительно не долго, так как на ее пути «выросло» препятствие в лице молодого политика (бывшего военнослужащего) – Н.М. Муравьева. Он публично раскритиковал неэффективность системы и предложил объединить их в одну совершенную систему, получившую название – Министерство государственной безопасности (МГБ) и сам лично стал во главе [1, с. 104-106].

Основа общества, описанного в «Паранойе», носит характер Сталинских времен, не зря главный герой произведения в диалоге с возлюбленной (любовницей самого Н.М. Муравьева), во время обсуждения дальнейших действий, упоминает Сталина: «Я ведь рассказывал тебе про Троцкого. И, заметь, он всего-то писал гадости про Сталина. У нас градус накала иной. Мы с нашим Сталиным ох как связаны! Как члены семьи...» [1, с. 165].

Особенностями жизнеустройства или просто режима, описанного в произведении, заключается в неосознанном «отчуждении» общества от политической власти. Права и свободы, прописанные в конституции, носят лишь формальный характер. Власть сосредоточена в руках одного человека, в нашем случае, в руках министра государственной безопасности, Верховного главнокомандующего, гаранта конституции и законов – Н.М. Муравьева.

Помимо определенного устройства государства, к особенностям данного антиутопического произведения также можно отнести авторский прием, заключенный в акцентирование внимания читателя именно на чувствах, которые испытывает человек, живущий в мире, где «обычных» людей на правительственной службе нарекают страшным местоимением «они» – этих служащих с «табельным ПМ, хорошей зарплатой, тонированными стеклами и внимательной мордой» [1, с. 133]. Страшно пред-

ставить, что чувствует человек, живущий на протяжении всей жизни в страхе перед собственной государственной властью, случайно попавший в качестве «нежелательного лица» в поле зрения службы МГБ, в ночь перед допросом... «Ночь перед допросом в МГБ – это когда лежишь мышью на собственном диване, и жизни в тебе осталось – на полувдох и полувывдох...» [1, с. 241].

Произведение В.В. Мартиновича «Параноя» – одно из тех немногих антиутопий, в основе которой лежит не просто вымышленная (предположительная) версия развития и становления общества в перспективе, – это эпоха (режим тоталитарного сознания) ушедших времен, а именно периода репрессий, так называемого «Большого террора», времен Сталинизма, перенесенная в далекое будущее. Будущее, в котором каждый день для любого «гражданина» мог стать последним. Страна, в которой даже поход за продуктами, выезд на природу или же просто взгляд «не туда» мог обернуться арестом, допросом, его собственным признанием в преступлении, которого он не совершал, и пожизненным заключением.

Жанр «reality-антиутопия» несет в себе «ужасы тоталитарного прошлого», способные перерасти в обыденную «тоталитарную жизнь» будущего, причем подобное развитие событий не является чем-то фантастическим. «Существование под дулом пистолета» и отсутствие закона о неприкосновенности частной жизни уже достигало общество в прошлом, так почему же это не может повториться вновь?

К сожалению, проблема «избавления от тоталитарного сознания», на сегодняшний день, не является единственной.

Киберпанк – жанр научной фантастики, отражающий упадок человеческой культуры на фоне технологического прогресса в компьютерную эпоху [3, с. 23]. Обычно произведения, относимые к данному жанру, описывают антиутопический мир будущего, в котором высокое технологическое развитие, такое как информационные технологии и кибернетика, сочетается с глубоким упадком или радикальными переменами в социальном устройстве. Именно к подобному жанру прибегла российская журналистка и писательница: Анна Альфредовна

Старобинец для того, чтобы в полной мере описать всё то, что, по ее мнению, ожидает нас в будущем, если войны, мировые катаклизмы, природные катастрофы и эпидемии «одержат верх».

«Живущий» – произведение, содержащее в себе один из вариантов развития и становления общества будущего, общества, в котором сложно осознать, что же занимает главенствующую позицию в сознании людей: разум, чувства или что-то другое? Или кто-то?

После Великого Сокращения («...За девять месяцев до Рождества, с началом Великого Сокращения, человеческое население по всему миру стало стремительно убывать. Эпидемии, войны, природные катаклизмы каждый день прерывали тысячи жизней...» [2, с. 62]) настала новая эра. Родился Живущий: человечество превратилось в единый, постоянно воспроизводящий себя организм. «Число Живущего неизменно», – так сказано в Книге Жизни. Живущий равен трем миллиардам – ни больше ни меньше. Живущий счастлив. Живущий всеблаг. Живущий бессмертен. Живущий создал для людей новый мир. В этом мире не важно, кто биологический предок того или иного человека — важно, кем он был в прошлой жизни, до Паузы. В этом мире нет стран, городов и границ, религий и наций, войн и террора. Это дивный, стабильный мир, в котором у любого всегда есть подключение к Социо. Глобальная сеть у человека в мозгу — она делает людей частью целого... Казалось бы, перед нами идеальный мир, мир без войн, а главное, место, где на слово «смерть» наложено вето. Но так ли всё красочно, каким кажется на первый взгляд?

«Граждане мира Живущего» не имеют права вступать в браки, по достижении ребенком девятилетнего возраста, мать не может оставить его, «гражданка» обязана отдать «родного» в интернат для дальнейшего обучения. У людей нет обязанностей перед кем-то из близких (которых нет), есть только один долг: долг перед Живущим.

«Мир Живущего» поделен на две части: реальный мир и, как в любом произведении жанра киберпанк, виртуальный, который, в свою очередь, «расщеплён» на не-

сколько слоев (чем выше слой, в котором располагается сознание человека в данный промежуток времени, тем сложнее «достучаться» до него в первом слое). Люди практически утратили способность полноценного общения в реальном мире. Все встречи, знакомства происходят на уровне второго слоя, т.е. в Социо.

В представленном мире человек уже давно не является личностью, это слово ему чуждо. Есть общая система – Живущий. Она неизменна. У людей нет прав, есть обязанности, обязанности перед Живущим (даже деторождение здесь выглядит как размножение кроликов в неволе). Граница между жизнью и виртуальной реальностью размыта до основания.

Любая человеческая деятельность, от банального знакомства и деторождения полностью механизирована и превращена в одну большую систему Живущего. Уже давно нет никаких чувств, есть лишь система. А того, кто осмелится восстать против нее, ждет страшная расплата (принудительная пауза с пожизненным пребыванием в исправительном доме), таких людей называли «несогласными».

Жизнеустройство в произведении А.А. Старобинец «Живущий» во многом близко к тоталитарному режиму (как и произведение «Паранойя»). Таким образом, вниманию читателя предоставляется антиутопическое произведение жанра киберпанк, в котором описывается, своего рода, «кибер-тоталитарный» («посттоталитарный») режим, предполагающий безоговорочное подчинение, но далеко не человеку. На этот раз вся власть сосредоточена в руках «системы», а именно «Живущего», или только так кажется?

Антиутопические произведения подобного жанра, а именно киберпанк и reality-антиутопия, стремятся взволновать читателей и призвать к действиям. Тоталитарный режим фантастической reality-антиутопии несет в себе определенный сигнал, сигнал того, что время циклично, а это значит – всё может повториться. Автор же произведения жанра киберпанк старается донести до нас: человек уже сейчас большую часть времени проводит на просторах интернета, уже не далек тот день, когда всё

описанное в «Живущем» станет реальностью. Возможно, содержание этих произведений несколько различно, но мысль, в конечном итоге, одна и та же: если человечество вовремя не «одумается», строки «выдуманных» историй, равномерно расположенных на страницах книг, потеряют свою «фантастичность» и приобретут «черты» суровой реальности.

Список литературы:

1. Мартинович В.В. Паранойя - М., 2010. – 344 с.
2. Старобинец А.А. Живущий - М., 2011. – 318 с.
3. Тарабанов Д.В. Киберпанк // Мир фантастики – М., 2004. № 2. – С. 22-25.

Мария Кох

Научный руководитель: Погребная Я.В.

ПРОБЛЕМА ГРЕХА И РАСКАЯНИЯ В ПОЭМЕ ДАНТЕ АЛИГЬЕРИ «БОЖЕСТВЕННАЯ КОМЕДИЯ» THE PROBLEM OF SIN AND REMORSE IN DANTE ALIGHIERI'S POEM "DIVINE COMEDY"

В статье раскрывается проблема греха и раскаяния в поэме Данте Алигьери «Божественная Комедия». Поскольку понятия «грех» и «раскаяние» выступают центральными в поэме Данте, их анализ осуществляется в контексте целостно проинтерпретированной религиозно-философской тематики произведения.

The article is devoted to the theme of sin and remorse in Dante Alighieri's poem "the divine Comedy". In this work, "sin" and "remorse" are globally considered by the author in the poem, thereby confirming the religious and philosophical themes of the work.

Ключевые слова: Данте Алигьери, поэма, грех, раскаяние.

Index terms: Dante Alighieri, poem, sin, remorse.

«Земную жизнь пройдя до середины,
Я очутился в сумрачном лесу...» – именно с таких строк начинается «Комедия» (пер. М. Лозинского), которую современники писателя вскоре после ее публикации назвали «божественной», тем самым подчеркивая ее художественное совершенство и гениальность автора. Поэма «Божественная Комедия» – пик творческой эволюции Данте

Алигьери. Данное произведение является не только результатом его творческой деятельности, но и результатом завершения формирования религиозно-философской и художественной картины мира в творчестве писателя.

Путешествие по потустороннему миру, представленное в виде видения, было распространенным жанром в средневековой литературе. Особой популярностью пользовалось «Видение Тнугдала», записанное в XII в. в Ирландии. Такие видения носили назидательный характер и ставили своей целью напугать читателей демонстрацией посмертного наказания грешников, чтобы их образумить. Данте обращается к средневековому жанру «видения», но наполняет его новым гуманистическим содержанием. Герой произведения, сквозной персонаж, связывающий воедино все три части «Комедии» многопланов: это и сам Данте со своей судьбой и своими грехами, как историческое лицо, это типический портрет современника с его пороками и достоинствами, это и символическое воплощение человека вообще, в ренессансном смысле этого понятия. Именно человек – главный герой «Комедии» Данте. В отличие от средневековых видений именно образ человек выступает центральным в «Комедии», а не описание потустороннего наказания грешников. Но для того чтобы раскаяться и прийти к прощению и примирению, главному герою нужно пройти сквозь мир нераскаявшихся грешников (Ад), грешников, предающихся покаянию (Чистилище), а затем подняться к райским небесам, где находятся блаженные души праведников (Рай).

Проблема идентификации концепции греха и добродетели в художественном мире Данте, равно, как и проблема соотношения эстетического и этического выступала предметом исследования С.С. Аверинцева, составившего комментарий к «Божественной Комедии» [1, с. 29]; А.А. Илюшина, выполнившего новый перевод «Божественной Комедии» (перевод был опубликован в издательстве «МГУ» в 1995 году); А.Л. Доброхотова, уделившего особое внимание различным аспектам философии Данте Алигьери.

Российский филолог и культуролог Сергей Сергеевич Аверинцев отметил, что Ад в «Божественной Комедии» со всеми его компонентами и ярко выраженной последовательностью девяти кругов, обстоятельной классификацией разрядов грешников, наглядной детализацией картин отчаяния мучимых и палаческой грубости бесов является «поэтическим обобщением и преобразованием средневековых представлений» [1, с. 5]. Данте описывает Ад как глубокую пропасть, которая опускается в самый центр Земли. Вергилий ведёт поэта в подземный мир, состоящий из девяти кругов. Поэтапно следуя путями девяти кругов Ада, герой видит, кто и за какие смертные грехи несёт в нем расплату. У ворот Ада раздаются рыдания – это мучаются те люди, которые на земле не согрешили, но и не были добродетельны – все те, кто выражал заботу лишь только о самих себе. Часть грехов, за которые караются согрешившие в верхних кругах Ада, происходит путем влечения к «пустому благу». Проходя всё ниже и ниже, поэт видит грешников: развратников, чревоугодников, скупцов и расточителей, гневных и ленивых, насильников и обманщиков, – причем, тяжесть греха определяет степень приближенности круга Ада к его центру. На дне Ада терпят наказание бездушные деспоты, которые в бессильной ненависти скрежещут зубами в огне, а также обманщики, среди которых есть и алчные папы римские:

«И ров мерцал таким глубоким дном,
Что только со скалы и было можно
Узреть все то, что шевелилось в нем»

[3, с. 42].

Помещая на самом дне Ада насильников и обманщиков, Данте таким образом показывает, что наиболее тяжкие грехи носят не телесно-физический характер, носят не плотский характер (сладострастники в первом кругу Ада), направлены не на разрушение плоти (как грех чревоугодников). Кроме того, саморазрушение скупцов и расточителей или гневных и унылых – грехи, которые вредят только самим грешникам и никак не поражают ни тело, ни душу другого человека, в отличие от насилия и обмана. Причем, насилие, в иерархии Данте, – грех менее тяжкий, чем обман, поскольку насилие

направлено на плоть человека, в то время как обман деформирует душу. В концепции тяжести греха, представленной в «Комедии», наиболее тяжкие грехи – те, которые направлены против человека, лишают его жизни или душевного равновесия, веры, надежды, любви. Грех, обращенный против церкви – ересь, Данте считает менее тяжким, чем предательство, направленное против веры человека в добро и разум. Еретики томятся в шестом кругу Ада, в то время как предатели помещены на адское дно. Данте уравнивает по степени тяжести грех предательства, направленный против Бога, с грехом предательства против человека: Дит, находящийся на дне Ада, терзает в своих пастях трех самых страшных грешников: Иуду, Брута и Кассия, – первый согрешил против Сына Божьего, двое других – против человека Цезаря.

Данте подчеркивает, что человек, мучаясь от своих согрешений, все равно им поддается. То есть, не воздействие внешних сил, а именно выбор человека приводит того к греху и пороку. Характеризуя содержание дантовской концепции Ада, Александр Николаевич Веселовский отметил, что Данте, основываясь на аристотелевской классификации пороков и по-новому, как «стройную логически продуманную систему», изобразил «схему загробных хождений» [2, с. 39].

Мир Чистилища противопоставлен миру Ада. Данте изображает Чистилище в виде большой горы, в середине пустынного, занятого океаном южного полушария, обрывами она распределена на семь уступов, где души умерших заглаживают грехи высокомерия, зависти, ярости, отчаяния, жадности и расчетливости, обжорства, сладострастия. В семи кругах терпят искупительные мтарства души тех, для кого дорога в Рай не закрыта, кто не лишился надежды на будущее блаженство. Грехи могут быть прощены тогда, когда грешник осознает ниспосланную свыше праведность своего бытия. Ожидают освобождения гордецы, а также завистники и склонные к тоскливости души. Среди тех, кого главные герои видят в Чистилище, – композитор и певец Казелла; флорентийский мастер по лютням Беллакка; латинский поэт Стаций; трубадур Арнаут Даниэль, созидатель «нового сла-

достного стиля» Гвидо Гвиницелли и приятель Данте поэт-сатирик Форезе Донати. Эти люди грешны, но, согласно концепции греха и прощения у Данте, они не обречены на вечные терзания в Аду. Александр Львович Доброхотов утверждал, что в дантовском аду души не знали перемен, они застыли в единственном поучительном облике, в то время как, «в Чистилище вместо превращений – преобразование. Здесь начинается – сначала медленно, а затем все быстрее и быстрее – восхождение к свободе и духовному самоопределению» [6, с. 125].

Таким образом, в «Божественной Комедии» итальянского поэта Данте Алигьери утверждается новая гуманистическая концепция греха и прощения, предвосхищающая этику Возрождения, и новая ренессансная концепция человека. Этой концепции отвечал сам поэт, автор «Божественной Комедии», и как конкретное историческое лицо, и как действующее лицо произведения, и как его автор-создатель. Данте – провозвестник новой эпохи, потому что его душа была наполнена сочувствием к человечеству, надеждой на изменение жизни к лучшему, на преодоление греховности человека. В этом состоял протогуманизм Данте – поэта переходной эпохи, связующего Средневековье и Возрождение.

Список литературы:

1. Аверинцев С. Ад // Мифологический словарь (Аншба А., Мелетинский Е.). - М.: Сов. энциклопедия, 1990.
2. Веселовский А.Н. Данте // Энциклопедический словарь. Брокгауз и Ефрон. Биографии. Т. 4. М., 1993. С. 39.
3. Данте А. Ад // Данте. Божественная комедия (пер. М. Лозинского). – М.: Наука, 1997.
4. Данте А. Божественная Комедия. (Пер., вступ. статья и прим. А.А. Илюшина). – М.: МГУ, 1995. – 573 с.
5. Данте А. Божественная Комедия (Пер., вступ. статья и прим. А.А. Илюшина). Библиотека зарубежной классики. – М.: Дрофа, 2008. – 662 с.; 2-ое изд. – 2014. – 624 с.
6. Доброхотов А.Л. Данте Алигьери. М.: Мысль, 1990. – С. 125.

Мария Кох

Научный руководитель: Чотчаева М.Ю.

ПРОТОТИПЫ ГЕРОЕВ РОМАНА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»

PROTOTYPES OF HEROES OF THE NOVEL BY M. YU. LERMONTOV "HERO OF OUR TIME"

В статье рассматриваются прототипы героев романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»; исследуются некоторые черты реализма и романтизма в художественном тексте на примере Кавказской природы, быта, особенностей национальных характеров.

The article deals with the prototypes of the heroes of the novel "the Hero of our time" by M. Lermontov; some features of realism and romanticism in the literary text are studied on the example of the Caucasian nature, life, features of national characters.

Ключевые слова: Кавказ, прототип, роман, природа, реализм, романтизм.

Indexterm: Caucasus, prototype, novel, nature, realism, romanticism.

В творчестве классика русской литературы М.Ю. Лермонтова существует тема, которую с полным правом можно назвать центральной. Это тема Кавказа, возникшая на основе личных впечатлений юного поэта от пребывания в прекрасной горной стране, и насчитывающая более двадцати стихотворений, поэмы, повесть «Аммалат Бек», сказку «Ашик Кериб» и роман «Герой нашего времени». Именно в этом романе Михаила Юрьевича Лермонтова, сочетающем в себе черты реализма и романтизма, особую значимость в выражении идейного замысла играет образ Кавказа. «Юный поэт заплатил полную дань волшебной стране, поразившей лучшими, благороднейшими впечатлениями его поэтическую душу. Кавказ был колыбелью его поэзии так же, как он был колыбелью поэзии Пушкина, и после Пушкина никто так поэтически не отблагодарил Кавказ за дивные впечатления его девственно-величавой природы, как Лермонтов» — так выражался о творчестве поэта литературный критик Виссарион Григорьевич Белинский [1, с. 11].

В романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» «новым взглядом» автор окидывает как прекрасную природу Кавка-

за, так и человеческую природу, людские типы и характеры, а также физический и духовный мир. Но понимает ли поэт Кавказ, людей, которые его населяют? Ответить на этот вопрос нам помогает биография М.Ю. Лермонтова, содержащая сведения о пребывании поручика Михаила Лермонтова на территории современных Чечни, Осетии, Дагестана, Грузии, Кабарды, Карачая. Из неполных двадцати семи лет своей жизни М.Ю. Лермонтов провел на Кавказе два года, в течение которых он наблюдал за бытом местных народов, собирал материал об их культуре, обычаях, традициях, духовной и религиозной деятельности.

Известно, что Н.М. Сатин встречался в Пятигорске в 1837 году с М.Ю. Лермонтовым, чуть позже он написал, что поэт уже в то время размышлял над замыслом романа «Герой нашего времени» и зорко наблюдал за «водяным обществом [6, с. 250]. Исходя из этого наблюдения и учитывая записи самого М.Ю. Лермонтова, мы можем утверждать, что Григорий Печорин, Максим Максимыч, Бэла, Казбич, Грушницкий, Вера, княжна Мэри, Вернер, Вулич являются невымышленными героями, а имеют своих прототипов.

Прототипы княжны Мэри писатель обобщал и синтезировал из своих ощущений от различных женских образов. Как отмечал П.А. Висковатов, «В образе княжны поэт показал сестру Мартынова... Видели прототип княгини и княжны Лиговских в госпоже Кирьяковой с дочерью из Симбирска, в госпоже Ивановой, Прянишковой и ее племяннице, в госпоже Быховец...» [3, с. 294].

Еще один центральный образ романа – Грушницкий, вот что говорит о нем автор: «Он не знает людей и их слабых струн, потому что занимался целую жизнь одним собою. Его цель – сделаться героем романа...» [5, с. 56]. Из этого описания мы можем сделать вывод о том, что данный персонаж довольно честолюбив, вспыльчив, самолюбив, и очень напоминает унтер-офицера Колюбакина, служившего вместе с Лермонтовым и в связи с ранением в ногу отправленного в Пятигорск. Также в качестве награды ему вручили

солдатский Георгиевский крест, а позже он получил звание прапорщика.

Особо значимым для писателя является образ Веры, прототипом которого послужила младшая сестра его друга Алексея – Варвара Лопухина. Она была мечтательной и поэтической девушкой, которую дополняла обаятельная простота. Именно Варя была первой и последней настоящей любовью Михаила Юрьевича Лермонтова. До конца своих дней он посвящал ей стихи, в которых просил прощения за то, что был иногда холоден к ней. А в душе он никак не мог простить себя за то, что она вышла замуж за другого человека. М.Ю. Лермонтов навсегда опозитизировал образ любимой девушки в своем творчестве в портрете Веры, сохранив для потомков даже воспоминание о ее родинке: «а на правой щеке черная родинка: ее лицо меня поразило своей выразительностью...» [5, с. 52].

М.Н. Лонгинов, а позже и П.А. Висковатов в своих воспоминаниях указывают на то, что история красавицы Бэлы имела реальную основу. Так, родственник писателя Аким Хастатов имел отношения с девушкой – кумычкой по имени Бэла, держал ее в своем доме, а затем отпустил. Это происходило в старинной станице Ташкичу (Аксай), которая описывается и в романе М.Ю. Лермонтова. Н.О. Лернер и Л.П. Семенова утверждают, что прототипом Казбича является Кизилбеч Шертулоков, известный предводитель шапсугов, отважный джигит и наездник. Но против этой версии выступал Б.С. Виноградов, указавший, что Казбич в повести «Бэла» внешне совсем не походит на Кизилбеча: Казбич «маленький, сухой, широкоплечий», а Кизилбеч, как рисует его портрет адыгейский писатель Ахметуков, «...был громадного роста, с добрыми голубыми глазами, с железной грудью, большой головой, довольно приятный на вид мужчина...» [2, с. 19].

А вот образ Вулича «рисует» писателем «с натуры». В пробном варианте «Фаталиста» сохранилась настоящая фамилия офицера, которая и послужила прототипом героя. Вуич Иван Васильевич – поручик, хороший знакомый Михаила

Юрьевича Лермонтова. Сохранив приметы истинного лица, писатель только лишь добавил романтическое начало.

Одним из положительных образов в романе является Максим Максимович, о котором так высказывался русский литературный критик С. П. Шевырев: «Из побочных лиц первое место мы, конечно, должны отдать Максиму Максимовичу, – Какой цельный характер коренного русского добряка, в которого не проникла тонкая зараза западного образования...» [7, с. 47].

В Вернере многие видели доктора Николая Васильевича Майера. Как утверждал Н. М. Сатин, который неплохо знал доктора: «Лермонтов снял с него портрет поразительно верно» [6, с. 251]. Действительно, Николай Васильевич был врачом, который служил при войсках на Кавказской линии. Сам же Михаил Юрьевич в образе Печорина говорил: «Я встретил Вернера в С. (Ставрополе) среди многочисленного и шумного круга молодежи... Мы отличили друг друга в толпе» [5, с. 50]. Значимо и то, что доктор Вернер жил на главном проспекте Ставрополя – Николаевском (сегодня это проспект Карла Маркса, 90 А).

Наиболее сложным и спорным является прототип Григория Печорина. В последнее время большинство филологов склоняются к мнению русского литературоведа, лермонтоведа Эммы Герштейн, которая в своих работах доказывала, что в Печорине «раскрыт образ графа А. Шувалова» [4, с. 67]. С ним он познакомился в доме у Карамзиных.

Драматизм ситуаций, описанных в романе, приобретает особую эмоциональную насыщенность, передающуюся описанием картин природы Кавказа. Величественные горы, глубина неба, воздух, смена погодных явлений – это всё является неким «антуражем драм». Мастерство Михаила Юрьевича Лермонтова – поэта, подкрепленное его талантом живописца, оставило нам в наследство замечательные описания кавказской природы, когда вместо красок используются яркие эпитеты, сравнения, метафоры: умирающая прохлада ночи, дымящаяся, «как загашенный факел», «как змеи, серые клочки облаков»,

«золотой туман утра» и т.д. Природа зачастую предсказывает события, ожидающие героев романа. Так, «солнце пряталось за холодные вершины, и беловатый туман начинал расходиться в долинах» [5, с. 45]. Данное состояние природы оставляет чувство холода и равнодушия. И это впечатление несколько не обманывает нас – от Григория Печорина, встретившего Максима Максимыча, повеет равнодушием и холодом.

Когда офицеры разошлись по домам, после игры в рулетку, которую устроил Вулич, Григорий Печорин смотрит на ночное небо, наблюдает за звёздами, они кажутся ему спокойными и умиротворёнными. Но тут же показывается из-за горизонта месяц «полный и красный, как зарево пожара» [5, с. 55]. Казалось бы, ничего не случится – осечка спасла жизнь. Но природа не обманывает читателя, Вулич действительно умирает в ту ночь.

Природа Кавказа созвучна и внутреннему состоянию Григория Печорина, наблюдающего из окна, как: «Моя комната наполнилась запахом цветов... Ветки цветущих черешен смотрят мне в окна. Вид с трех сторон у меня чудесный...» [5, с. 46]. Оказывается, у героя есть в жизни то, благодаря чему на душе приятно, и его внутренний мир гораздо лучше, чем мы можем предположить. Психологизм в описании человеческих характеров, в описании природы у М.Ю. Лермонтова, его стремление к раскрытию внутреннего мира персонажей выполнены в рамках критического реализма. Критическая направленность лермонтовского художественного метода сказалась и в том, что в романе «Герой нашего времени» автор очень узнаваемо рисует новое поколение дворянской молодежи, знакомит читателя с новыми социальными характерами, сложившимися в условиях 30-х годов XIX века в России. В этой связи наличие прототипов в романе – при этом некоторые из них являются близкими для Лермонтова людьми – еще одна существенная черта реализма, как художественного метода, в развитие которого в русском литературном процессе М.Ю. Лермонтов внес огромную лепту.

Список литературы:

1. Белинский В.Г. Статьи и рецензии. – Л.: ОГИЗ: Гос. изд-во. худож. лит., 1991. – С. 47.
2. Виноградов В.Б. Пушкинская Кубань (историко-литературоведческие этюды). – М., 2001. – С. 21.
3. Висковатов П.А. Михаил Юрьевич Лермонтов. Жизнь и творчество. – М.: Современник, 1987. – 493 с.
4. Герштейн Э. Г. Герой нашего времени М. Ю. Лермонтова. – М.: Художественная литература, 1976. – 128 с.
5. Лермонтов М. Ю. – Избранные произведения в 2 томах. М.: «Художественная литература», 1993. – 201 с.
6. Сатин Н. М. Отрывки из воспоминаний М.Ю. Лермонтова. – М.: Художественная литература, 1989. – С. 249-253.
7. Шевырев С.П. Сборник сочинений. – М.: Наука, 1979. – 47 с.

Валерия Курина

Научный руководитель: Санькова А. А.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

THE MAIN DIRECTIONS OF WORK ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CLASSROOM LITERATURE

Первостепенной задачей современной школы является воспитание целостной личности обучающегося, чему напрямую способствует развитие их творческой активности на уроках. Литература как никакой другой учебный предмет обладает возможностями всестороннего раскрытия творческого потенциала ученика. Решающим условием развития творческой активности обучающихся в средней и старшей школе является неустанная работа педагога-предметника с учетом способностей и интересов каждого обучающегося.

The primary task of the modern school is to educate the integral personality of the student, which directly contributes to the development of their creative activity in the classroom. Literature like no other subject has the ability to fully disclose the creative potential of the student. The decisive condition for the development of creative activity of students in secondary and high school is the tireless work of the subject teacher, taking into account the abilities and interests of each student.

Ключевые слова: творческая активность, развитие творческой активности, обучение литературе, развитие креативных способностей, приемы работы на уроках литературы.

Key words: creative activity, development of creative activity, literature training, development of creative abilities, methods of work at literature lessons.

На сегодняшний день перед педагогом стоит огромное количество задач. Одной из них является умение научить детей думать, размышлять творчески, находить ответы на свои вопросы. Урок литературы является самой благодатной почвой, способствующей развитию данных умений и навыков.

Современный мир требует от каждого индивида уметь творчески, нестандартно мыслить, принимать креативные решения. Задачей учителя, в данном случае, является формирование способностей через развитие творческой активности обучающихся, развитие их мотивации и, как результат, получение более глубоких знаний по изучаемому предмету. Другими словами, педагог должен уметь раскрывать в школьниках такие качества, которые лежат в основе творческого мышления, способствующего проявлению активной жизненной позиции, формированию умения управлять творческими процессами, такими как: решение сложных, проблемных ситуаций, понимание закономерностей или даже фантазирование [3, с. 480].

Проблема развития творческой активности, особенно на уровне средней и старшей школы, крайне актуальна не только в нашей стране. Весь мир ищет действенные методы развития творческой жилки обучающегося. Согласно ФГОС нового поколения, современный школьник должен не только полностью овладеть материалом школьных программ, но и уметь творчески применять его на уроке и за его пределами, он должен находить решение любой проблемы. Такой результат возможен при создании соответствующих условий в результате целенаправленной педагогической деятельности, сфокусированной на этих аспектах обучения.

Уроки литературы, пожалуй, как никакие другие открывают возможности для

развития креативных способностей. При этом несомненно, что литературное развитие школьников можно осуществлять только в русле художественного творчества. Из известной всем цитаты В.А. Сухомлинского явствует, что «Любовь к творчеству не может быть воспитана без творчества». На уроках литературы, прежде всего, должна быть создана атмосфера креативности, так как творческая активность проявляется только благодаря творческой направленности духа. Тематически построенные уроки развивают творчество, способствуют раскрытию таланта [1, с. 318].

Обучаясь литературе, школьники овладевают необходимым лингвистическим минимумом и адекватными этим знаниям умениями. Согласно последним исследованиям методистов, уровни знаний и умений являются низшими в развитии ребенка. К высшим уровням специалисты относят личностное отношение к предмету и опыт творческой деятельности [2, с. 155].

Существует несколько действенных способов, через которые обучающийся сможет почувствовать себя комфортно на уроке литературы и позволит себе «включить» творческую активность. Среди данных пунктов можно выделить следующие.

Во-первых, роль учителя как образца для подражания. Творческие способности развиваются не из необходимости их раскрыть, а от созерцания их у других людей. Педагог в первую очередь должен транслировать детям, как это работает. Так, на уроке литературы. Учитель должен проявлять себя как креативная творческая личность, что может реализовываться и в выборе организационных форм урока, и использовании образовательных технологий, и, конечно, непосредственно при работе с художественными текстами. Так, творческое чтение и проблемные вопросы позволяют увести от шаблона, заставляют взглянуть на проблему по-иному

Во-вторых, как ни странно это звучит, уметь поощрять сомнения. Педагог должен уметь поддерживать ситуации сомнения, нередко возникающие по отношению к общепринятым предположени-

ям. Творческим личностям свойственно сомневаться в решениях, принимаемых другими людьми. Обучающиеся быстрее научатся проявлять свою творческую активность, если будут уверены в том, что их мысли и решения поддержат в коллективе, а не опровергнут их на зачаточном этапе. Реализации этого будут способствовать активные формы организации работы: коллоквиумы, дискуссии, работа в командах и т.д.

В-третьих, стоит организовывать урок таким образом, чтобы школьники не испытывали боязни сделать ошибку, высказать неправильную точку зрения, дать ответ, расходящийся с мнением учителя или хрестоматийными взглядами. Обучающиеся зачастую скорее промолчат, нежели выскажут именно свою, личностную точку зрения. Учитель должен донести до сознания детей, что ошибаться – это не страшно, что каждое мнение интересно, что только сопоставляя различные мнения можно, действительно, открыть для себя что-то новое. Только через ошибки дети будут понимать, как их исправить. Они станут более открытыми, активными при постановке ответа на любой интересующий вопрос.

В-четвёртых, необходимо поощрять поиск, исследовательскую деятельность обучающихся. После того, как дети не будут бояться совершать ошибки, необходимо донести до них, что умение искать ответ на самостоятельно поставленный вопрос, даже априори неверный – это очень важное качество личности обучающегося. Если обучающийся пошел на разумный риск, работая над какой-либо исследовательской работой (например, анализируя художественное произведение не совсем верно применил тот или иной литературоведческий инструмент или, отстаивая свою точку зрения на идею произведения выбрал неуместную аргументацию и т.п.), необходимо поощрить его усилия, даже если результат работы будет неудовлетворительным.

В-пятых, необходимо включать в учебную программу формы работы которые точно бы позволили

обучающимся продемонстрировать их способности к творчеству, например, проводя при знакомстве с новой персоналией или проверке усвоенного материала. Для таких форм работ подходит проектная исследовательская деятельность, задания по типу: перевоплощение в персонажа того или иного произведения, написание рассказа о персонаже, выступление в качестве соавтора истории с открытым финалом или создание альтернативного окончания истории и т.д.

Кроме того, учитель не должен забывать поощрять умения обучающихся находить, формулировать и первыми предлагать ответы на вопросы, стимулировать высказывание ими своего мнения, предложения собственного видения (например, при интерпретировании художественного текста), творческие идеи и результаты творческой деятельности. Школьникам важно уметь переживать радость творческого открытия через воспитание потребности к его созданию. Однако при этом стоит избегать голословных высказываний: любой анализ должен опираться на аргументированные высказывания, а не являться возможностью просто «выделиться» в классе. Также многим школьникам импонирует отражать наблюдения за персонажами в рисунках иллюстрациях. Учитель может предложить детям делать небольшие зарисовки персонажей или целых эпизодов и затем пытаться рассказать историю их глазами.

Необходимо дать ученикам уверенность в том, что препятствия – это не повод усомниться в своих способностях и стимулировать посредством этого желание дальнейшего развития. В этом аспекте творчество должно пониматься не только умение мыслить творчески, но и не сдаваться, встречая сопротивление, отстаивать свое мнение. Это будет способствовать осознанию возможности творить как хочется и теми способами, которыми хочется [4, с. 288].

Урок литературы является одним из главных способов раскрыть творческий потенциал школьников через постановку коммуникативных задач в процессе развития как монологической, так и диалогической речи. Учитель, в данном случае, является партнером, человеком, который может помочь раскрыть талант ребенка. И учитель, и обучающийся должны действовать вместе, решая поставленные перед ними задачи. Решающим условием развития творческой активности обучающихся в средней и старшей школе является неустанная работа педагога-предметника с учетом способностей и интересов каждого обучающегося и творческого характера самого учебного предмета, не исчерпывающегося одним ракурсом восприятия.

Таким образом, учителю необходимо при подготовке и реализации урока литературы опираться на то, что любое знакомство с творческой личностью и созданным их художественным произведением – это не постоянное чтение и вопросы по тексту, скорее это возможность реализовать полноценный творческий диалог, окунувшись в мир прекрасного, вечного.

При помощи развития фантазии, творческой активности и креативности обучающиеся с помощью педагога воспитывают в себе потребность в чтении, развивают интерес к литературе, речевое творчество, потребность и умение владеть богатствами родной речи.

Список литературы:

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 318 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1991. – 480 с.
3. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. – СПб: Питер, 2006. – 480 с.
4. Орлова С.Н. Развитие творческого мышления в процессе когнитивной деятельности: Монография. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – 288 с.

Кристина Лихачева

Научный руководитель: Ключникова И.В.

ТЕМА ЖЕСТОКОСТИ И ВОЗМЕЗДИЯ В РОМАНАХ СТИВЕНА КИНГА «КЭРРИ» И «ЗЕЛЕНАЯ МИЛЯ»

THE THEME OF CRUELTY AND RETRIBUTION IN THE NOVELS OF STEPHEN KING «CARRIE» AND «GREEN MILE»

В данной статье рассматривается тема жестокости и возмездия, а также их взаимосвязь друг с другом на основе двух романов Стивена Кинга – «Кэрри» и «Зеленая миля».

This article deals with the topic of cruelty and retribution, as well as their relationship with each other on the basis of two novels of Stephen King – «Carrie» and «Green Mile».

Ключевые слова: жестокость, возмездие, Стивен Кинг, роман.

Keywords: cruelty, retribution, Stephen King, novel.

Взаимосвязь жестокости и возмездия в романах Стивена Кинга довольно очевидна, если подробнее разобраться в данных понятиях, а также в том, как их представляет сам Король Ужасов на страницах своих произведений.

Ученые так и не пришли к единому мнению по поводу определения такой категории, как «жестокость». Мы не находим его ни в философской, ни в психологической, ни в культурологической, ни социологической справочной литературе, ни в энциклопедиях, как российских, так и зарубежных. «Жестокость» широко используется лишь в криминалистике, психиатрии и патопсихологии, причем как сугубо описательный «рабочий термин». Жестокость находится в диалектической взаимосвязи, прежде всего с такими понятиями, как «насилие», «агрессия», «враждебность», «деструкция», «отчуждение», «бесчеловечность» (антигуманность) [4, с. 1]. Жестокий – «крайне суровый и грубый; беспощадный, безжалостный» [1, с. 382].

Если обратиться к следующей интересующей нас категории – «возмездие», то Т.Ф. Ефремова в своем словаре трактует ее следующим образом: «кара, от-

плата за причиненное, совершенное зло» [1, с. 231].

На мой взгляд, данные категории взаимосвязаны между собой, так как из одной («жестокость») вполне логично вытекает следующая («возмездие»). Очень ярко мы можем это пронаблюдать в романах Стивена Кинга «Кэрри» (1974) и «Зеленая миля» (1996).

В самом начале романа «Кэрри» автор дает нам понять всю суть образа 16-летней девочки: «по виду – идеальная кандидатура на роль «козла отпущения», объект постоянных насмешек и издевательств, вечная неудачница» [3, с. 5]. Такой феномен, как детская шалость, перерастающая в жестокость, очень ярко описывается в романе С. Кинга: «давай стянем у Кэрри простыню», «я нашла ее любовное письмо к Бобби Пикетту, давай размножим его и всем раздадим», «давай сунем ей в туфли змею», «топи ее, топи» [3, с. 11]. Стоит отметить тот факт, что все детские проделки по отношению к однокласснице Стивен Кинг представил в виде градации: от менее безобидных к более жестоким формам проявления негативного отношения у детей.

Также мы можем проследить, что с возрастом это отношение одноклассников к девочке не сходит на нет, а наоборот приобретает более жестокую форму: «они смеялись надо мной. И бросали в меня вещи. Они всегда смеются» [3, с. 23]. Поэтому еще в самом начале романа мы можем уже увидеть задатки того, как жестокость воплощается в возмездие, если остановиться на мыслях Кэрри: «как приятно представлять себе Крис Харгенсен – она вся в крови и молит о пощаде. А по ее лицу ползают крысы. Вот так. Хорошо. Так ей и надо», «дать бы ей камнем по голове, большим булыжником. Всем им. Хорошо. Хорошо...» [3, с. 29].

Фанатичная набожность и жестокость матери Кэрри усугубляют жизнь ребенка, которому даже не дали правильных интерпретаций о взрослении женского организма и половом созревании. Для Маргарет Уайт даже существование ее дочери было грехом, отсюда жестокое обращение и воспитание: «пока она гово-

рила, мама приближалась, и вдруг ее рука – твердая, мозолистая, мускулистая – мелькнула в воздухе, словно гибкая лоза, и наотмашь хлестнула Кэрри по щеке», «мама время от времени поддавала ей ногой», «еще один удар», «Кэрри пропахала носом по деревянному полу», «даже не дав Кэрри подняться, она волоком подтащила ее к алтарю, где они обе упали на колени», «мама с силой опустила тяжелую руку на затылок Кэрри», «голова Кэрри мотнулась вперед и ударилась об алтарь так, что задрожали свечи, а на лбу осталась красная отметина» [3, с. 69-71]. Тщательно проанализировав данный эпизод, можно сделать вывод о том, что мать 16-летней девочки лишь подталкивала ребенка со сверхъестественными способностями к возмездию, о котором не раз думает Кэрри, повернув библейские чтения Маргарет Уайт в абсолютно неверное русло и мечтая о «дне Страшного суда» [3, с. 30].

Одна из одноклассниц Кэрри – Сьюзен Снелл размышляет о жестоком отношении, к которому она также прибегала: «дети даже не осознают, что причиняют кому-то боль. У них нет сострадания», «люди не становятся лучше – только умнее. Они не перестают отрывать мухам крылышки, а лишь придумывают себе гораздо более убедительные оправдания» [3, с. 109]. Для своих одноклассников Кэрри оказалась той самой мухой в западне, которой просто отрывают крылья без видимых на то причин. Ведь сама Сью не могла понять, почему все так ненавидят с первого класса бедняжку Уайт, которая никому ничего плохого не сделала.

Ранние формы возмездия проявлялись еще в конфликтах с матерью, которым сама Кэрри не придавала особого значения, потому что не знала, как трактовать падающие камни, летающую мебель, «колоссальный родник энергии». Но все же девочка сумела провести параллель между своим душевным состоянием и паранормальными событиями.

Был ли шанс избежать возмездия, а если выразиться более точно – расправы, которую устроила Кэрри Уайт? На мой

взгляд, да. Если бы не жестокость по отношению к ней, которая сопровождала главную героиню на протяжении всего романа, а особенно в финале: «и Томми, и Кэрри облило с головы до ног», «два ведра крутятся над тронами на веревке и колотятся друг об друга. С них все еще капала кровь», «а затем, в одно мгновение, лицо Кэрри словно...словно надломилось – не знаю, как еще это описать» [3, с. 221-222].

Жестокое отношение Крис Харгенсен привело к возмездию от Кэрри Уайт: «четыреста сорок человек погибли, и еще восемнадцать по-прежнему не обнаружены. Шестьдесят семь человек из числа погибших были выпускниками средней школы» [3, с. 309].

Мало того, пострадали от «меча правосудия» невинные люди: «школа взлетела на воздух» [3, с. 235], «в Чемберлене начался ад...» [3, с. 236], «Кэрри с удивлением увидела, как его почти неподвижное тело затрясло в электрическом танце – только ноги дергались, скользя по залитой водой сцене» [3, с. 245], «люди с криками поворачивались, кидались назад и, натыкаясь на провода, присоединялись к судорожному электрическому танцу» [3, с. 262], «все вокруг закричали, заметались кто куда, а провода все падали и падали – прямо как змеи» [3, с. 266], «Билли вдруг почувствовал, что машина ему изменила, ожила, и руль выскользнул у него из рук...На скорости сорок миль в час и все еще разгоняясь, машина врезалась в стену» [3, с. 288-289].

Следующий роман, который мы анализируем, говоря о жестокости и возмездии – это «Зеленая миля». И остановимся на двух персонажах, которых называют двойниками в романе – Перси Уэтмор и Билли Уэртон или Дикий Билл. Даже созвучие фамилий героев позволяет нам сделать вывод о их похожести. Сам Кинг пишет: «Перси Уэтмор, вот уж кто действительно был зверем» [2, с. 16]. Главный герой не раз упоминал о жестокости Уэтмора, к которой он прибегал при любом удобном случае. Перси – надзиратель, который никогда не упускал возможности причинить кому-нибудь из

заклоченных боль, его жестокое отношение настораживало даже его коллег. На ком в большей степени отыгрывался герой, так это на заключенном Эдуарде Делакура:

«–Знаешь, что произошло между Перси и Делакура, когда последнего привезли к нам? Перси отметелил его своей паршивой дубинкой» [2, с. 47], «Перси рванулся вперед и начал охаживать плечи Делакура дубинкой» [2, с. 96], «так у нас с заключенными не обращались, во всяком случае до прихода Перси» [2, с. 96].

Пол – надзиратель, от лица которого ведется повествование в романе, говорил о Уэтморе: «и нет у него большей радости, чем провести дубинкой по прутьям решетки» [2, с. 48], «пусть получит удовольствие, если уж санкционированное законом убийство так возбуждает его» [2, с. 50]. Уже в самом начале произведения Кинг дает возможность читателю разглядеть всю сущность Перси, а также отношение других надзирателей к нему.

Однако не только Делакура не давал покоя Уэтмору, а также маленький ручной мышонок француза – Мистер Джинглес: «Перси клялся и божился, что доберется до этой гребаной твари и оторвет ей башку» [2, с. 59], «Перси хотел не просто убить мышонка, он жаждал размазать его по линолеуму» [2, с. 71], «и тут Перси опустил на мышонка тяжелую подошву. Отчетливо хрустнул ломающийся позвоночник Мистера Джинглеса, кровь хлынула изо рта» [2, с. 181].

После одной из казней Уэтмор поверг в шок надзирателей тюрьмы своим отношением к уже казненному: «Перси звонко шлепнул мертвеца по щеке» [2, с. 91]. Его самодовольный взгляд и блеск в глазах не могли не заметить остальные надзиратели. Вот как охарактеризовал Перси сам Пол: «в его груди билось сердце жестокого мальчишки, который приходит в зоопарк не для того, чтобы изучать животных и их повадки, а чтобы кидаться в них камнями» [2, с. 101]. Этот герой никогда не упускал возможности причинить кому-то боль и безнаказанным выходил сухим из воды.

Одним из ярких эпизодов, в котором читатель отчетливо видит всю жестокость, наполнившую сердце Перси Уэтмора – казнь Эдуарда Делакура: «Перси впервые отступил от заведенного порядка: вместо того, чтобы наклониться и достать из ведра губку, он взял колпак, висевший на спинке электрического стула, и наклонился уже с ним» [2, с. 212]. Перси отдавал себе полный отчет в том, что делает. Он хотел, чтобы смерть француза, которого он так сильно ненавидел, была для него мукой, именно поэтому он не намочил губку для быстрой смерти Делакура, он жаждал поджарить его заживо. Этот эпизод позволяет уверенно ответить на вопрос: «Жесток ли Перси Уэтмор?».

Если говорить о Диком Билле, то стоит для начала остановиться на характеристике, которую дал сам Пол: «я видел не лицо, а звериную морду. И на морде этой нельзя было прочесть ничего разумного, лишь хитрость... безжалостность... и радость» [2, с. 123]. Уэртон был одним из тех, кто любит причинять боль, кому это доставляет непередаваемое удовольствие: «с воплями и хохотом он продолжал душить Дина» [2, с. 122], «Дикий Билл просунул руки сквозь прутья решетки и схватил Перси, сначала за плечи, потом, рывком подтянул к себе, за горло» [2, с. 172]. Последний эпизод с участием Перси можно считать возмездием ему в некотором роде, потому что в этот момент боль причинял не Уэтмор, а ее причиняли Уэтмору.

Однако не за эти проявления жестокости Дикого Билла наступило возмездие. «Он – плохой человек» регулярно повторял Джон Коффи, говоря о Уэтморе, и был прав. Дикий Билл – жестокий убийца, продумавший каждый ход своего преступления по отношению к двум маленьким девочкам от самого начала и до конца. Проникнув в дом Деттериков под видом обычного рабочего, Уэртон вел себя довольно тихо и не привлекал внимания. Дважды ему приходилось обедать за их семейным столом, слушая разговоры близняшек о том, что «с нетерпением ждут лета. Потому что в теплую погоду

мама, если они будут себя хорошо вести, разрешит им спать на веранде» [2, с. 337]. Дикий Билл совершил жестокое убийство близняшек, которое продумывал около двух месяцев, а потом скрылся, оставив с руками в крови ни в чем неповинного человека.

В один момент возмездие наступило двух этих персонажей, причем от рук ни в чем неповинного Джона Коффи, который оказался за решеткой за преступление, совершенное Диким Биллом: «Перси бился, словно рыба на крючке, пытаясь вырваться», «и я увидел черный поток, переливающийся из Джона Коффи в Перси Уэтмора» [2, с. 318]. Именно этот черный поток свел Перси с ума и заставил пристрелить спящего Уэртона: «Перси выхватил револьвер, шагнул к решетке и выпустил шесть пуль в спящего» [2, с. 320].

Таким образом, Кинг в своих романах «Кэрри» и «Зеленая миля» показывает, что жестокость порождает жестокость, и возмездия за содеянное не избежать, будь ты по одну, либо по другую сторону решетки, а в иной раз и обычному школьнику.

Список литературы:

1. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М., 2000. – 1213 с.
2. Кинг С. Зеленая миля. – М., 2017. – 384 с.
3. Кинг С. Кэрри. – М., 2016. – 313 с.
4. Чернова Г.Ф. Феномен жестокости: культурно-антропологический аспект: дис. канд. фил. наук. – СПб., 2001. – 151 с.

Юлия Чалова

Научный руководитель: Чотчаева М.Ю.

**МОТИВ СВЕТА В ПЬЕСЕ
А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА «СВЕТ,
КОТОРЫЙ В ТЕБЕ»**

**MOTIF OF LIGHT IN A.I. SOLZHENITSYN'S
PIECE "THE LIGHT THAT IS IN YOU"**

В статье доказывается, что христианские мотивы в творчестве А.И. Солженицына глубоко пронизывают художественные тексты и являются ключевыми в системе образов его произведений на примере исследования мотива света и тьмы в пьесе «Свет, который в тебе». Исследуется его идейное значение и возможные источники влияния.

The article proves that Christian motifs in the works of A. I. Solzhenitsyn deeply permeate artistic texts and are key in the system of images of his works on the example of the study of the motif of light and darkness in the piece "The Light that is in you". Its ideological significance and possible sources of influence are investigated.

Ключевые слова: Солженицын, пьеса, мотив, свет, вера.

Index terms: Solzhenitsyn, the play, the motif, the light, the faith.

Актуальность темы обусловлена тем, что занимавшие Александра Исаевича Солженицына вопросы о проблемах гуманизма продолжают волновать людей XXI века, так как мир снова оказался на пороге нравственного кризиса и глобальных перемен. А.И. Солженицын обращается к этой проблематике, в том числе и в своих драматургических произведениях, в частности, в пьесе «Свет, который в тебе», которая недостаточно изучена отечественным литературоведением. Нам видится обращение к данному тексту актуальным еще и потому, что 2019 год объявлен годом театра, одной из главных целей которого является сохранить и популяризировать лучшие отечественные драматические произведения.

«Свеча на ветру» была написана в Рызани в 1960 г. По свидетельству автора, пьеса создавалась им «как попытка сказать об общих пороках современного цивилизованного мира, отвлекшись от частных особенностей Запада или Востока. Для этого, в частности, состав действующих лиц денационализирован – и оттого утеряны выразительные свойства русского языка и диалога» [3, с. 67]. Результат писателя не удо-

влетворил, причем причиной неудачи он считает именно отказ от российской конкретности и, как следствие этого, – утрату языкового своеобразия. Солженицын неоднократно высказывался о «Свече на ветру», жестко критикуя свое произведение. Вот одна из характерных авторских оценок: «Я написал эту пьесу, в предположении, для некоего международного сообщества, для некоей неизвестной страны – описать нечто общее, что присуще высокоразвитым нынешним странам. Для этого я там отказался от всех национальных признаков, дал интернациональные имена, непонятные, и в том числе, конечно, я сразу потерял русский язык, потому что я написал на каком-то, не знаю, эсперанто не эсперанто... и я почувствовал, что не хватает силы эту вещь взять: нет яркости, нет силы - а в чём дело? Языка нет! Нельзя не опираться на язык» [3, с. 93].

Возможно, из-за негативной авторской оценки «Свеча на ветру» принадлежит к числу наименее изученных произведений. В монографии Ж. Нива ей уделено буквально несколько строк. Исследователь, сравнивая ее с повестью «Раковый корпус», находит общее между этими произведениями в своеобразной эстетизации страданий: «В пьесе «Свеча на ветру», где поставлены многие из проблем «Ракового корпуса», только в другой среде – научной и англосаксонской, – вывод такой же пессимистический: внутренний свет не угасает только в существах искалеченных, страдающих – в Альде, которую биокibernетика не смогла превратить в робота, в старой и нищей тете Христине, в смертельно больном Тербольме» [2, с. 78].

Между тем, как бы ни оценивал пьесу сам писатель, ряд зарубежных режиссеров проявил к ней интерес: «Свеча на ветру» прошла по сценам театров разных стран и была экранизирована французским телевидением. В нашей стране ее собирался поставить А. В. Эфрос, в письме к Солженицыну высоко оценивший пьесу: «Нахожусь под ее впечатлением. Не скажу, что мне понравилась каждая страница, но от ее сути – я был все время и сейчас нахожусь в таком состоянии, в каком находится обычно Ваша Альда, когда не влияют на нее биотоки.

Играть Вашу пьесу трудно. Тем не менее, мне кажется, ставить необходимо» [1, с. 94]. Осуществить постановку по ряду причин не удалось. Однако сам факт заинтересованности этим произведением зарубежных режиссеров и столь видного деятеля отечественного театра, как А. В. Эфрос, свидетельствует, на наш взгляд, об актуальности затронутых в ней вопросов, об универсальности проблематики, отнюдь не сводимой, как это представляется немногочисленным интерпретаторам «Свечи на ветру», к теме «современная наука и человек» (так формулирует тему пьесы Б. Любимов, который в своей статье далее отмечает: «В этом вымышленном мире персонажи - носители точек зрения, позиций, идей - тех, что находятся на периферии магистральных тем Солженицына и, однако, небезразличных для понимания его творчества в целом» [1, с. 91]). Приведенные суждения Любимова нуждаются, на наш взгляд, в существенном уточнении: ряд идей, высказанных в пьесе, находится отнюдь не на «периферии магистральных тем Солженицына», а в самом их центре. Достаточно назвать мотив самоограничения и мысль о невозможности становления полноценной человеческой личности вне опыта страданий; настойчивое утверждение абсолютности таких понятий, как добро и зло; тревогу об утрате духовных основ и наступающего нравственного кризиса как следствия все большего удаления людей от Бога, мотив «памяти смертной». Все эти мотивы, сквозные в творчестве Солженицына, находят воплощение и в «Свече на ветру».

Ключ к пониманию пьесы лежит, на наш взгляд, в выявлении такой оппозиции как свет – тьма. Она проходит через всю пьесу, начиная с заглавий. Первое из них, «Свет, который в тебе», представляет собой фрагмент евангельского стиха: «Итак, смотри: свет, который в тебе, не есть ли тьма?» (полностью этот стих прозвучит в картине 5 в сцене смерти Маврикия). Второе название, «Свеча на ветру», – смещенная антитеза, где противопоставление переместилось в подтекст: если ветер задует свечу, всё погрузится во тьму. При

этом названия по смыслу не дублируют друг друга, а заявляют звучащее в пьесе противопоставление ложного и истинного света.

Тот же контраст света и тьмы – в именах центральных персонажей. Перечень действующих лиц открывает имя Маврикия Крэйга (далее по ходу пьесы жена и сын сокращенно называют его Мавр). Из реплик персонажей мы узнаем, что Маврикий – известнейший искусствовед, автор монографий, профессор консерватории, окруженный всеобщим уважением. «Светило музыковедения» – говорят о нем уже в 1-й картине. Однако имя Мавр в переводе с греческого означает «темный».

Антагонистами Маврикия в пьесе выступают его дочь от первого брака Альда и племянник Алекс. Альда противоположна отцу во всем: Маврикий жизнерадостный, уверенный в себе, ценящий плотские утехи (он трижды в жизни женился и все три раза – на восемнадцатилетних девушках). Ныне его главное увлечение – кулинария. Альда – нерешительная, ранимая, обостренно воспринимающая трагизм бытия; в позднем предсмертном прозрении Маврикий осознает, что одна Альда из всех его родных «носит музыку в себе». «Она – свечечка <...>. Она – трепетная свечечка на ужасном нашем ветру» [4, с. 65], – говорит о ней другой персонаж, племянник Маврикия Алекс Кориэл, наделенный рядом черт биографии самого автора: талантливый студент-физик, перед которым открывались перспективы блестящей научной карьеры, затем война, фронт и восьмилетнее пребывание на каторге по ложному обвинению. Именно в уста Алекса писатель вкладывает выстраданную им мысль о благотворности тюремного опыта для понимания истинного смысла жизни (слова Алекса «благословение тебе, тюрьма» буквально повторены в 1-й главе Части Четвертой «Архипелага ГУЛАГА».

Примечательно фонетическое совпадение начальных слогов имен Альды и Алекса, созвучных первому слогу латинского прилагательного *albus* – светлый, белый. Таким образом, оппозиция свет-

тьма реализуется уже в именах героев. Не случаен, видимо, и выбор фамилии Алекса – Кориэл: от латинского *cor* – сердце, душа, дух).

Яркость, «звездность» Тилии, как и семантика фамилии Филиппа Радагайса (от латинского глагола *radio, radiare* – испускать лучи, сиять, сверкать, блистать) позволяют выявить еще одну структурообразующую оппозицию – свет-блеск как противопоставление истинного и ложного света (присутствующее и в смысловой перекличке двух названий пьесы).

Оппозиция свет-тьма находит воплощение и в авторских ремарках, сообщающих о цвете одежды тех или иных героев. Однако эта соотнесенность с их внутренним миром проявляется не прямолинейно, а в сложном взаимодействии с мотивами истинного и ложного света. Так, уже в 1-й картине в ремарке описано появление Радагайса: «весь в белом спортивном». Белый цвет одежды, как увидим далее, может служить и своего рода «камуфляжем» темной сути. В данном случае об этом сигнализирует второе прилагательное в описании одежды Филиппа. В то же время тетя Христина, читающая Евангелие над телом Маврикия, приходит «в темной нищенской одежде». Темный цвет одеяния героини, в тексте пьесы символизирующей христианскую духовность, здесь мотивирован и причиной ее прихода, и тем, что определение «нищенская» подчеркивает аскетизм, вызывая ассоциации с монашеским облачением. Сочетание слов «белые халаты» многократно и настойчиво повторяется на одной странице в сцене прихода Альды: «Эни и Синбар надели белые халаты»; Филипп «надевает белый халат»; Кабимба «в белом халате, рукава засучены»; «Альда садится. Все стоят: Алекс – позади ее кресла, остальные в белых халатах, настороженные – против нее» [4, с. 109]. Зло под маской добра, зло, «на людях» надевающее белые одежды, маскирующее дьявольские цели гуманистической риторикой, – таков, на наш взгляд, смысл этих многократных упоминаний о белых халатах, сменивших темные.

Мысль об очищении страданием, сквозная для творчества Солженицына, неоднократно звучит и в «Свече на ветру». «Страдание – это стержень для роста души. А довольный – всегда душою нищ» [4, с. 128], говорит Алекс в 4-й картине. В картине 6 на Альде черная одежда (она в трауре по Маврикию); однако в завершающей пьесу авторской ремарке упомянуто: «Появляется скорбная фигура Альды в светлом» [4, с. 98].

Таким образом, мотив света и тьмы, рассмотренный нами на пьесе «Свет, который в тебе», может быть выявлен практически во всех других произведениях. Этот мотив развивается в реалистическом, исторически конкретном повествовании «Ракового корпуса», доходит до мощного пневматологического уровня в «Архипелаге ГУЛАГЕ», в «Красном Колесе».

Широкий спектр применяемых средств поэтики, экспликация христианских мотивов по законам различных литературных жанров свидетельствует о разнообразии художественного метода Солженицына. Поскольку мотив всегда есть единство формы и содержания, можно говорить о христианском наполнении солженицынского творчества [2, с. 138].

Эволюция этого мотива прослеживается не только в творчестве, но и в жизни А.И. Солженицына. В судьбе Александра Исаевича были и свет, и тьма, но веры он своей не утратил. Не случайно название обращается к Священному Писанию: «Если же свет, который в тебе, будет чистым, когда плотские помыслы не омрачают, тогда душою ты станешь всецело лучезарным, как когда светильник озаряет тебя светом».

Список литературы:

1. Любимов Б. А.И. Солженицын – драматург. – М., 1989.
2. Нива Ж. Солженицын. – М., 1984.
3. Седакова О. Маленький шедевр: «Случай на станции Кочетовка» – М., 2005.
4. Солженицын А. И. Пьесы. – М., 1990.

Юлия Чалова

Научный руководитель: Дворникова Е.И.

МОТИВ СВЕТА В ПОВЕСТИ «БЕЛЫЕ НОЧИ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

THE MOTIF OF LIGHT IN THE NOVEL "WHITE NIGHTS" BY F.M. DOSTOEVSKY

В статье рассматривается мотив света в повести «Белые ночи» Федора Михайловича Достоевского. Исследуется его идейное значение и возможные источники влияния.

The article considers the motif of light in the novel "White nights" by F.M. Dostoevsky. Its ideological significance and possible sources of influence are investigated.

Ключевые слова: Достоевский, повесть, мотив, свет, вера.

Index terms: Dostoevsky, the story, the motif, the light, the faith.

Ф.М. Достоевский в своем писательском становлении важное значение отводит тому обстоятельству, что ему довелось пережить каторжную жизнь: «Я только на каторге познал себя и Бога. И я теперь уверен, что сколько человеку в жизни надо счастья, в такой же мере ему надо и несчастья, потому что он и счастья-то своего не поймет» [2, с. 89]. Вера есть свет. Эта мысль присутствует во многих романах: «Преступление и наказание», «Братья Карамазовы», «Бесы», «Идиот».

Мотив света является одним из ключевых в творчестве Федора Михайловича Достоевского. Он отчетливо проявляется благодаря таким образам как пламя свечи, солнечный свет и косые лучи заходящего солнца, которые вплетены во все произведения Ф.М. Достоевского. В нашей статье мы рассмотрим повесть «Белые ночи» как наиболее ярко отражающую исследуемый нами аспект.

Указанный уже в названии повести мотив света вбирает в себя все возможные детали и элементы повествования, наполненные светом. По мнению Ю.М. Проскуриной, в данном случае Достоевский прибегает к игре слов, так как выражение «сентиментальный роман» здесь «использовано не в литературно-эстетическом смысле (крупное произведение, восходящее к эстетике Карамзина), а в эмоционально-бытовом: речь пойдет о

любовных отношениях героев, чувствительности и т.п.» [5, с. 56]. Те чувства, которые описаны Ф.М. Достоевским являются светлым событием в жизни каждого из главных героев. Не случайно он сплетает воедино, казалось бы, несовместимые друг с другом слова «белые» и «ночи».

В повести Ф. М. Достоевского «Белые ночи» шесть глав. В большей части из них четко указано время суток — ночь: «Ночь первая», «Ночь вторая», «Ночь третья», «Ночь четвертая». В композицию произведения введены помимо вышеперечисленных такие главы, как «История Настеньки» и «Утро». В пяти из всех шести глав в названии фигурирует свет в том или ином проявлении.

«Белые ночи» образно и поэтично раскрывают пейзаж Петербурга. В первой главе «Ночь первая» ощущается торжественное обращение героя к миру, сотканное для него в полотне недостижимого звездного неба. Он обращается к нему с волнующим его вопросом о том, как под таким сияющим небосклоном живут злые и капризные люди. При раскрытии образа ночи звучит несколько усиленный мотив света: «небо было такое звездное, такое светлое» [1, с. 128]. Мечтатель радуется наступлению ночи, чтобы остаться один на один со своими мыслями и переживаниями, обратиться к ночному небу, как к другу. Ночные сцены изобилуют романтизированным характером. Несомненно образ ночи является тенденцией романтизма. Ночью разворачивается действие повести. Чувственное и сентиментальное мировосприятие героев разворачиваются именно в петербургские белые ночи.

Знакомство с Настенькой как отражение «белой полосы» в его судьбе. Само имя Анастасия в переводе с древнегреческого означает «воскресение». В Православии существует праздник Светлое Христово Воскресение, что несомненно несет в себе положительную коннотацию. Также сам день недели воскресенья всегда солнечный, даже если на небе тучи и идет дождь. Это является напоминанием людям о том, что Бог существует.

Следование дихотомическому принципу, определившему двухмерность вре-

мени, отразилось во всей художественной структуре «сентиментального романа». Его «двоемирие» закономерно связано с размышлениями писателя о двойственной природе человека, состоящей, как он писал еще в 1838 году, «из слияния небес с землею». По мысли Достоевского, сомкнувшейся с богатой религиозно-художественной традицией, человек не равен своему земному бытию; взаимобратимое отношение между ним и вечностью делает его потенциально равным вселенной [3, с. 180].

После первой ночи в повести практически мгновенно следует описание дня. Мечтатель ощущает свое одиночество среди суесящихся и спешащих на дачу жителей Петербурга. Восприятие героем дневного города лишено очертаний романтики, оно совмещает в себе точно подмеченные детали быта с чувственным к ним отношением. Петербург показан глазами «сентиментального натуралиста» [4, с. 167]. Цветовая палитра модифицируется от теплых, наполненных светом, почти прозрачных тонов «прехорошенький светлорозовый домик» до насыщенного желтого цвета того же дома: «а меня красят в желтую краску!», «стены из темно-желтого яркого цвета стали пегие» [1, с. 145]. Но не только детали быта соотносятся с чувствами, также сама природа: «утонут мечты твои и осыплются, как желтые листья с деревьев», «вот это желтое облако теперь застилает ее (луну)» [1, с. 169].

Мотив света находит воплощение и во внешности героев: «тоненькие, белые, как сахар, пальчики», «но на губах уже сверкала улыбка», «блестели слезинки недавнего испуга», «мой приятель пожелтел, как канарейка» [1, с. 189]. Светлые цвета одежды, использованные автором, сообщают соотношенность с внутренним миром героев: «она была одета в премиленькой желтой шляпке» [1, с. 163].

Утром, с восходом солнца, романтическое настроение сменяется грустью и разочарованием: «Стены и полы облябли, всё потускнело». Яркий блик зари разрушает негу Мечтателя после бессонной ночи: «...рассвет осветит угрюмую комнату своим сомнительным фантастиче-

ским светом» [1, с. 134]. С приближением дневного солнечного света исчезает сентиментальное восприятие вещей, все краски приобретают оттенки серого и начинает проявляться традиция реализма в городском пейзаже. Душевный настрой Мечтателя сменяется от меланхолии до позитивизма с пробуждением солнца.

Лирическое отступление о петербургской весне и описание природы при свете дня рождает в герое радость бытия. Дневное освещение не только открывает несовершенство мира, но и дарит новые радостные ощущения.

Чувства главного героя как бы имеют ментальную связь с природой: «Сегодня мы не увидимся. Вчера, когда мы прощались, облака стали заволакивать небо и подымался туман. Я сказал, что завтра будет дурной день» [1, с. 143]. При радостных эмоциях Мечтателя природа одухотворенная, спокойная, наполненная светом. Природа быстро подстраивается под душевные переживания героя, улавливает мелодию его сердца. Как только главный герой долго не видит Настеньку, день наполняется серыми красками: «День был нехороший. Шел дождь и уныло стучал в мои стекла» [1, с. 154]. Исчезновение света, мрачность дней способствуют душевному заболеванию Мечтателя. Стоит появиться Настеньке и мир наполняется светом, блеском: «Я мельком взглянул на нее... на ее черных ресницах еще блестели слезинки» [1, с. 161]. В портрете героини присутствует блеск, своеобразное сосредоточение и преломление света. Подобно яркой вспышке света стало для чувствительного юноши встреча с Настенькой.

В описании Настеньки, которое дает нам Мечтатель, преобладает романтизация, что отражает его искренность и сердечность. Благодаря ему главная героиня спасается от незнакомца, именно это предоставило ему надежду на встречу. В этих встречах, которые происходят на фоне белых ночей, Ф.М. Достоевский заключает всю суть целомудрия и чувственности. Их прежняя жизнь была духовно «неполноценной». Однако каждый из них жил в своем особенном потустороннем

мире, более прекрасном и светлом, чем настоящая жизнь. Вообще Достоевский неоднократно проводит параллель в своем творчестве между светом и миром из вне. После их встречи жизнь приобрела новый колорит, все раскрасилось в яркие цвета. Мечтатель уже не может просто прочесть книгу без сладостных воспоминаний о Настеньке. Жизнь героя наполнилась светом.

Мотив света реализуется, таким образом, на всех уровнях текста. Очевидно, что слово свет в европейских культурах сопряжено с положительными коннотациями, а тьма – с отрицательными. Эта символика, несомненно, имеет евангельский генезис. Хотя нигде в пьесе не высказано декларативно, с каким именно мировоззрением соотнесены световые полюса ее героев.

Исследуемый нами мотив является оппозицией той одинокой и безуспешной жизни главных героев до знакомства и привлекательной, красочной жизни после их встречи.

Таким образом, можно сделать вывод, что свет является не только физической категорией, но и духовной.

Список литературы:

1. Достоевский Ф.М. Белые ночи. – М., 2018.
2. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. – М., 1877.
3. Жилиякова Э.М. Традиции сентиментализма в творчестве раннего Достоевского (1844–1849). – Томск, 1989.
4. Загидуллина М.В. Комментарии к повести «Белые ночи». – СПб, 2008.
5. Проскурина Ю.М. Повествователь-рассказчик в романе Ф.М. Достоевского «Белые ночи» – М., 1966.

Екатерина Шемардина

Научный руководитель: Трембикова А. А.

ПРОИЗВЕДЕНИЯ В. П. АСТАФЬЕВА В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ

WORKS V. P. ASTAFYEVA IN THE SCHOOL PROGRAM

Произведения В. П. Астафьева обладают большим нравственным потенциалом, заставляют читателя задуматься о последствиях своих действий, об ответственности и возложенных на них обязательствах, а также учат добропорядочности, отзывчивости, честности; они показывают чувства человека со стороны. Рассказы и повести Астафьева не случайно включены в школьную программу. Они в значительной степени позволяют влиять на воспитание подрастающего поколения.

Ключевые слова: автор, писатель, автобиография, обещание, обман, чувство вины, муки совести, взаимоотношения, ответственность, мудрость, прощение, великодушие, дружба.

Works V.P. Astafyeva have great moral potential, make the reader think about the consequences of their actions, about responsibility and obligations imposed on them, and also teach honesty, responsiveness, honesty; they show a person's feelings from the outside. The stories and stories of Astafyev are not accidentally included in the school curriculum. They largely allow you to influence the upbringing of the younger generation.

Index terms: author, writer, autobiography, promise, deception, guilt, torments of conscience, relationship, responsibility, wisdom, forgiveness, generosity, friendship.

Виктор Петрович Астафьев родился 1 мая 1924 года в селе Овсянка. Все свое детство он провел в детском доме, где и окончил школу. Уже в школьные годы его литературный талант отмечали учителя. В 1942 году Астафьев ушел на фронт, а после своего возвращения трудоустроился на металлургический завод, женился и обзавелся детьми. Вскоре, по состоянию здоровья Виктор Петрович был вынужден оставить тяжелую заводскую работу и перейти работать в газету. По ночам он писал свои рассказы. В 1959 году Астафьев поступил на Высшие литературные курсы в Москве. Со временем его рассказы стали набирать популярность и принесли известность их автору [1].

Астафьев в основном писал про жизнь простого русского народа. Во мно-

гих его произведениях прослеживается автобиографическая сюжетная линия. Так, например, в повести «Последний поклон» автор попытался передать читателю всю гамму трагических чувств, которую испытал в то тяжелое для себя время. В ней Астафьев рассказывает о том, как однажды дав обещание своему близкому и родному человеку и нарушив его, он потом всю жизнь жалел об этом. В рассказе говорится как во время последней встречи рассказчика и его старенькой бабушки последняя очень просит своего внука, молодого солдата, только что вернувшегося с фронта, проводить ее в последний путь, когда придет ее час. На что он дает ей свое обещание. Однако обстоятельства складываются таким образом, что в скором времени, когда бабушка умерла, он не смог приехать, поскольку его не отпустили с места работы. Когда Астафьев все же смог приехать в деревню, где жила любимая бабуля, он выведывает у односельчан подробности ее одинокой жизни и в это же время испытывает бесконечное чувство вины перед ней. Автор узнает, что в последнее время бабуля была ограничена в движении и крайне плохо справлялась с хозяйством [5]. Астафьев рассказывает все муки последних дней жизни бабушки для того, чтобы читатель сам вспомнил о своих предках и, не теряя времени, порадовал их свой визитом и необходимой помощью. Автор напоминает, что время уходит безвозвратно и что в любой момент может стать слишком поздно, чтобы что-то исправить. Заставляет читателя задуматься, сделать выводы, чтобы в будущем не испытывать муки совести, как произошло с писателем.

Еще одним из известных рассказов Виктора Петровича является написанный им еще в школьные годы рассказ «Васюткино озеро». В данном произведении автор затрагивает тему взаимодействия человека и природы. Он желает передать читателю мысль могущества природы над человеком. Ведь природа предоставляет человеку все необходимое для жизни – пищу, материалы для обеспечения крова и безопасности и т.д. Однако она

может и уничтожить человека. Тут важна гармония взаимоотношений. В рассказе говорится о том, что в какой-то определенный момент у бригады рыбаков улов пошел на спад. И они, дабы обеспечить поселение рыбой, спустились в низовья реки Енисей, взяв с собой напросившегося с ними сына бригадира Васютку. Однажды Васютка ушел в таежный лес за кедровыми орехами и там заблудился. Благодаря навыкам, которые Васютка приобрел от отца, он обеспечил себе обед из дичи и добыл огонь. Блуждая по тайге, Васютка набрел на небольшое озеро, где было полно рыбы. Мальчик продолжал искать дорогу и, в конце концов, вышел к устью реки Енисей, где его заметил капитан проплывающего судна, и вернул отца, который вместе с другими рыбаками пятый день искали его в тайге. Вернувшись к родным, парень поведал рыбакам о рыбном озере. Мальчик показал им, где располагалось это заповедное место. С тех пор это озеро прозвали Васюткиным, в честь его юного первооткрывателя [2]. Данный рассказ входит в школьную программу высшего начального образования и учит своих юных читателей ответственности за совершенные действия. Также, в рассказе повествуется о том, что даже при самых, казалось бы, плохих обстоятельствах есть место успеху, если до последнего не опускать руки.

Также, затрагивает тему нравственности рассказ Астафьева В.П. «Конь с розовой гривой». В нем говорится о том, как бабушка послала главного героя Витю на увал за земляникой и пообещала, если он наберет полный туесок ягоды, то она поедет в город, продаст землянику, а на вырученные деньги купит ему пряник в виде лошади, покрытый розовой глазурью. Тотчас Витя пошел в лес за «добычей» вместе с соседскими детьми. На месте во время сбора ягод между мальчишками завязался спор, в результате которого часть земляники была рассыпана, а другая часть съедена. Домой парни возвращались ни с чем. Но желание заполучить заветный пряник было настолько сильным, что Витя вместе с соседским мальчишкой Санькой придумал натол-

кату в пустой туес травы, а сверху насыпать горсть земляники и принести бабуле. Вот такую «обманку» главный герой и отнес домой. Обман обнаружился не сразу, так как бабушка не стала сразу пересыпать ягоду, а решила так и отвезти в город землянику в принесенном туеске. Так как план обмана старушки удался, Витя похвастался об этом другу Саньке. Но тот в одночасье потребовал за свое молчание калач, и не один. В итоге, к обману с земляникой прибавилось еще и воровство калачей Витей у бабули. Всю ночь рассказчика мучала совесть за обман родного человека. Утром Витя решил встать пораньше и признаться бабуле в содеянном, но не успел – проспал. Бабушка вернулась домой только к вечеру, когда мальчишка уже спал. Следующим утром к Вите в кладовую, где он спал, зашел дедушка и велел попросить у бабушки прощение. Вдоволь поругав сорванца, бабушка все же вручила Вите заветный пряник [3]. Данный рассказ заставляет юного читателя понять неизбежность мук совести после совершения проступка, а также учит их великодушию и прощению на примере мудрой бабушки главного героя.

Однако не все рассказы и повести Астафьева добродушны и вызывают у читателя только теплые чувства. В повести «Печальный детектив» автор знакомит читателя с измученными людьми, жизнь которых мрачна и беспросветна. Автор намеренно сгущает краски, чтобы показать наиболее темные стороны жизни российской провинции. Астафьев рассказывает о бытности бывшего милиционера из российской глубинки – Леонида Сошнина, который по состоянию здоровья вынужден был покинуть службу и для того, чтобы себя прокормить пытается писать. На протяжении всего рассказа Леонид постоянно вспоминает случаи, с которыми ему пришлось столкнуться за годы работы в милиции. Одним из происшествий, которые повергли бывшего милиционера в шок был случай, когда четверо молодых мерзавцев надругались над пожилой бабой Граней, которая была воплощением доброты и человечности.

Этим преступникам дали по восемь лет тюремного заключения. Однако, несмотря на произошедшее, во время встречи бабы Грани и Леонида, та сокрушалась, что молодым загубили молодость, посадив тюрьму на такой срок. И, что бы Леонид ей не говорил, она по-прежнему стояла на своем и жалела их. С этого момента главный герой повести начал задумываться о сложнейших вещах, которые понять человеку очень сложно. Одной из них была щедрая русская душа. Она готова страдать, мучиться от обиды, но в конце простить. Сошнин все чаще задавался вопросом: отчего многие люди жалостливы к преступникам, но безжалостны к себе? И ведь поэтому хорошо живет преступнику среди добросердечного народа. Леонид хотел лучше понять вопросы добра и зла, и то, почему тот либо иной человек выбирает для себя именно зло. Вспомнился ему и тот жесточайший случай, когда один молодой человек, будучи пьяным, пытался проникнуть в женское общежитие льнокомбината. Но замысел его не удался, поскольку местные ребята на кулаках объяснил, что здесь ему не рады и отправили домой. Обиженный юноша решил выместить всю свою злость на первом встречном, коим оказалась беременная хрупкая женщина. Несмотря на ее положение и мольбы сохранить ей и ребенку жизнь, мужчина убил их. Когда его поймали, это вызвало чрезвычайный общественный резонанс. Люди начали открыто осуждать действия милиционеров, когда те задержали парня, хотя даже не были осведомлены, какой страшный поступок тот совершил. Не меньше Сошнина поразила и реакция самого парня на содеянное. На суде он говорил о том, что не виноват, что под руку ему попала такая хорошая женщина. От этих слов бывшему сотруднику милиции стало не по себе. Он понимал, что работа в милиции уничтожила в нем всю жалость к преступникам, эту непонятную и ни кем не объяснимую жалость, которая присуща русскому человеку. Вспоминались ему многие истории, связанные с семьей, бывшей женой и дочерью, соседкой теткой Тутышихой и ее

внучкой – истории из жизни, которые также демонстрировали широту русской души. Вспоминая все эти эпизоды, Леонид очередной раз задумался о людях, которые его окружают, о смысле жизни в целом и о сущности земного бытия [4]. В повести писатель акцентирует внимание на темной стороне человеческой души. Он говорит о том, что общество медленно, но верно деградирует. Убийства, кражи, жесткое обращение с детьми, о которых мы узнаем чуть ли не каждый день из новостей, совершают обычные люди, живущие рядом. Зачем люди это делают, для чего? В данном рассказе Астафьев оставляет открытым вопрос о причине нравственной деградации для размышления читателю. Данная повесть предлагается к прочтению школьникам старших классов для размышления о нравственных ценностях, без которых человек превращается в настоящее животное.

Не меньшего внимания заслуживает и автобиографическое произведение Виктора Петровича «Фотография, на которой меня нет». Как и в большинстве своих рассказов, здесь Астафьев затрагивает тему деревенского быта. В произведении говорится о школьниках, к которым в школу накануне должен приехать фотограф, чтобы сделать фотографию учащихся местной школы. Главный герой Витя и его друг Санька очень хотят попасть на снимок. Накануне вечером ребята отправились покататься на снегу с горки, в результате чего Витя заболел. Не пошел в школу на следующий день и друг Санька, за компанию с Витей. Так ребята и не попали на школьный снимок. Но фотографию Витя все же получил на память о школьных годах. Теперь, спустя много лет смотря на снимок главного героя окутывает теплота воспоминаний о школе, а в особенности об учителях, к которым он испытывает особое чувство благодарности за их нелегкий труд [6]. В этом рассказе Астафьев попытался передать читателю ту теплоту воспоминаний, которую может испытывать человек к своей родной школе и школьным товарищам спустя годы; понять и быть благодарным учителям за их важную работу и

безграничное терпение, за их вклад в развитие каждого учащегося. Это произведение призвано вызвать ностальгию о чудесных школьных годах.

В своих рассказах Виктор Павлович поднимает очень важные темы: трудность взаимоотношений между людьми, вопросы совести, чести, душевных переживаний. Благодаря его работам многие читатели задумываются о таких важных вещах в жизни каждого человека. В конце концов, автор заставляет людей поразмыслить над последствиями своих действий и поступков. Это во многом определяет направление, в котором люди будут развиваться и стараться заполнить пробелы. Совсем не случайно произведения Астафьева В.П. были включены в школьную программу. Они учат молодое поколение человечности, ответственности и благодарности.

Список литературы

1. Астафьев В.П.: биография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>;
2. Астафьев В.П. Васюткино озеро: электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.infoliolib.info/rlit/astafyev/ozero.html>;
3. Астафьев В.П. Конь с розовой гривой: литературная Россия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://litrossia.ru/item/7704-viktor-astafiev-konj-s-rozovoj-grivoy/>;
4. Астафьев В.П. Печальный детектив [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.litra.ru/fullwork/get/woid/00078601184773068867/>;
5. Астафьев В.П. Последний поклон: художественная литература [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/fiction/poslednij-poklon/>;
6. Астафьев В.П. Фотография, на которой меня нет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.serann.ru/text/fotografiya-na-kotoroi-menya-net-9481>.

Секция «Специальная педагогика и психология»

Татьяна Баженова

Научный руководитель: Акименко В.М.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

LINGUISTIC, PSYCHOLINGUISTIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PHONETIC SKILLS

В данной статье рассмотрены лингвистические, психолингвистические и методические основы формирования фонетических навыков, понятие фонетических навыков, их составные части.

This article discusses the linguistic, psycholinguistic and methodological foundations of the formation of phonetic skills, the concept of phonetic skills, their components.

Ключевые слова: навык, фонетический навык, умения, речевой навык, произносительный навык.

Index terms: skill, phonetic skill, skills, speech skill, pronunciation skill.

Существует множество видов деятельности человека, обозначаемых и употребляемых в литературе и обиходе, как навыки. В дидактике данный термин рассматривается в двух значениях: общественно-историческом и психолого-педагогическом. Объясняется это тем, что человек является одновременно и объектом психолого-педагогического воздействия, благодаря которому приобретаются знания, умения и навыки, и становится социальной личностью. Все приобретенные знания, навыки и умения существуют для удовлетворения тех или иных потребностей индивидуума. Умения и навыки формируются в многократно повторяющейся осознанной деятельности, под воздействием целенаправленного обучения и упражнений. В результате множественного повторения в действиях наступает момент, когда нет необходимости в контролирующих

усилиях со стороны, и действия осуществляются автоматизировано. Таким образом умение перерастает в навык.

Навыки – это действия, которые вследствие многократных повторений становятся автоматизированными. Если умение в психологии определяется «как возможность осуществить какое-либо действие, операцию», то «навык – это автоматическое, не контролируемое сознанием действие. Вместе с тем никакое действие человека не может быть до конца автоматизированным, так как, являясь частью деятельности, оно вызывается и направляется сознательной целью. Автоматизация освобождает сознание от контроля над механизмом осуществления операции. В этом смысле исполнение действия становится автоматическим». Таким образом навыки человека включаются в структуру его социальной деятельности.

Навык как особое свойство личности — способность в процессе целенаправленной деятельности выполнять составляющие ее частные действия автоматизировано, без специально направленного на них внимания, но под контролем сознания. В основе выработки навыка лежат развернутые, осознанные действия, и выработка и упрочение условно-рефлекторных связей.

Произносительные навыки сами по себе не являются речевыми, т.к. говорить можно не только осмысленные слова и фразы, но и просто звуки, независимо от того, необходимы они или нет для речи. С другой стороны, нет речевого навыка, который бы не включал произносительных, а значит, что формирование любых речевых навыков начинается с организованного формирования произношения, который подразумевает под собой наличие фонетических умений и навыков.

И язык, и речь являются объектами обучения и изучения. Следовательно, языковые навыки формируют языковую компетенцию, а собственно речевые навыки способствуют становлению речевой компетенции. Язык членится традиционно на три аспекта: лексику, грамматику и фонетику. Соответственно, целесообразно различать лексические, грамматические и фонетические навыки.

Успешность формирования фонетических навыков зависит от: 1) особенностей сформированности фонематического слуха; 2)

развитости артикуляционной базы; 3) мнемических способностей (средства запоминания, сохранения и воспроизведения информации, составляющие основу слуховой кратковременной памяти, слуховой оперативной, слуховой долговременной, произвольной, зрительной и других видов памяти, необходимых для запоминания фонетического строя языка); 4) принципа аппроксимации. Успешность выработки лексических навыков складывается из следующих компонентов: 1) мнемические способности; 2) способность к анализу языковых явлений; 3) способность антиципировать результат. Успешность выработки грамматических навыков зависит от: 1) способности анализировать языковые явления; 2) способности антиципировать результаты; 3) мнемических способностей.

Слухопроизносительные и произносительные навыки в совокупности определяют фонетические навыки речи. Фонетические навыки имеют двухкомпонентную структуру: слухо-произносительные и ритмико-интонационные компоненты (навыки). Для их формирования и совершенствования необходима систематическая работа над правильным произношением, включающая в себя знания правильного интонирования, паузации, ударения слов, артикуляции звуков, без которой сформированные произносительные навыки могут в дальнейшем быть утрачены. Слухопроизносительные навыки обуславливаются аудитивными и произносительными способностями, состоящими из фонемно правильного произношения звуков в речи и восприятия речи со стороны. Аудитивный навык представляет собой действие и/или операцию по выделению и дифференциации отдельно взятых фонем, слов, предложений и т.д. Слухопроизносительные речевые навыки – это автоматизированные слуховые и речемоторные операции, обеспечивающие как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонологического компонента данного языка в соответствии с его системой и нормой [1]. Под ритмико-интонационными навыками подразумеваются навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и, соответственно, понимания речи других [2]. Собственно произносительные навыки представляют владение умением правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, пред-

ложениях, которые зависят от ударения, паузации и интонирования.

Произносительные навыки, как и любые другие, требуют всестороннего формирования и воздействия. Так, опираясь на работы Е.Н. Солововой [3] по формировании фонетических навыков речи, можно выделить следующие подходы: 1) артикуляторный; 2) акустический; 3) дифференцированный. Данные подходы помогают в успешном освоении фонетических навыков при обучении дошкольников. С опорой на данные подходы подбираются специальные фонетические упражнения. Так, О.В. Веселова делит фонетические упражнения на несколько аспектов: 1) первичная диагностика произносительных навыков; 2) ознакомительный аспект, который состоит из анализа работы речевого аппарата и органов речи, анализа механизма образования звуков, демонстрации артикуляции проблемных звуков и аналитического объяснения качеств артикуляции проблемных звуков; 3) тренировочный аспект, где фонетические упражнения подразделяются на традиционные и нетрадиционные. 4) вторичная диагностика произносительных навыков; 5) коррекционный аспект; 6) оценочный аспект.

Все упражнения по введению и закреплению различных фонетических навыков условно делятся на три группы: 1) имитационные; 2) дифференциальные; 3) тренировочные.

Таким образом, «фонетические навыки – это автоматизированные слуховые и речемоторные операции, обеспечивающие как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонологического компонента данного языка в соответствии с его системой и нормой» [4]. Фонетические навыки – это автоматизированные произносительные навыки, т. е. навыки произношения звуков и их сочетаний, выделение этих звуков в потоке звучащей речи, постановки ударений, правильного интонационного оформления синтаксических конструкций языка. Фонетические навыки принадлежат к техническому виду навыков, который состоит из артикуляторных, слуховых и двигательных (на письме) компонентов. Фонетические навыки можно разбить на две большие группы: слухопроизносительные и ритмико-интонационные. Слуховые и произносительные навыки, существуя в неразрывной связи,

опираются на прочные связи со зрительным анализатором.

Сформированность фонетических навыков является неперенным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения любой коммуникативной функции.

Список литературы:

1. Быстрой Е.Б. Формирование фонетических навыков дошкольников. – Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. №2

2. Жинкин Н.И. Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 2002 – 198 с.

3. Соловова, С.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

4. Любимова, Н.А. Фонетическая интерференция / Н.А. Любимова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 56 с.

Надежда Васильева

Научный руководитель: Акименко В.М.

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PREVENTION OF DYSGRAPHIA IN CHILDREN PRESCHOOL AGE

В данной статье рассмотрены проблемы, связанные с наиболее ранним выявлением предрасположенности к дисграфии у детей дошкольного возраста, профилактикой предпосылок возникновения нарушений письменной речи.

This article describes the problems that are associated with early detection of predisposition to dysgraphia in children preschool age, prophylaxis of conditions of violations of written speech.

Ключевые слова: нарушения письменной речи, дисграфия, профилактика, фонематическое восприятие, языковой анализ и синтез.

Index terms: writing disorders, dysgraphia, prevention, phonemic perception, language analysis and synthesis.

Нарушение письменной речи является наиболее изученной проблемой речевых нарушений. В научной литературе термином «дисграфия» определяются все разновидности нарушений письма.

Психофизиологическую структуру процесса письма изучали: А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, А.А. Леонтьев и др. Теоретические исследования речевой деятельности совмещались у советских психолингвистов с экспериментальными исследованиями (А.Н. Соколов, Р.М. Фрумкина, В.В. Левицкий, А.П. Клименко, А.А. Залевская, Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин, А.М. Шахнарович, Т.В. Дридзе, А.П. Журавлев, Н.В. Имедадзе, И.А. Зимняя, М.П. Муравицкая, А.П. Василевич, Т.В. Ахутина, Б.Ю. Норман, Е.С. Кубрякова и др.).

Ученые Л. Зиндер, Л. Щерба рассматривают дисграфию, как сложный психофизиологический процесс, который определяется степенью сформированности артикуляционной моторики, фонематического восприятия, зрительно-моторной памяти и координации, и т.д.

Вопрос о классификации дисграфии наиболее глубоко проведен в исследованиях Р.И. Лалаевой, в которых выделяются следующие виды:

- артикуляторно-акустическая;
- на основе нарушений фонемного различия (дифференциации фонем);
- на основании нарушения речевого анализа и синтеза;
- грамматическая;
- оптическая дисграфия [6].

Исходя из данной классификации, можно выделить к какой форме дисграфии могут привести те или иные нарушения:

- неполноценность кинестетических ощущений и представлений, сопряженных с трудностями дифференциации звуков могут привести к артикуляторно-акустической дисграфии. При этой форме дисграфии в первую очередь страдает устная речь совместно с нарушением способности дифференциации звуков на слух;

- нарушение дифференциации звуков на слух приводит к дисграфии на почве нарушений фонемного распознавания;

- трудности, возникающие при проведении операций языкового анализа и синтеза:

деление предложений на слова, при фонематическом и слоговом анализе и синтезе могут привести к дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза;

- недостаточность лексико-грамматического строя речи, в частности с неполнотой формирования морфологических и синтаксических обобщений, трудности в установлении логических и языковых связей между словами в предложениях, предложениями в составе текста, все это зачастую приводит к аграмматической форме дисграфии;

- недоразвитие процессов зрительного гнозиса, анализа и синтеза, трудности в распознавании графической информации, неточность пространственных представлений, все это является причиной оптической дисграфии.

Письмо является сложным интегративным навыком, формирование которого предусматривает прохождение ряда стадий, связанных с включением в деятельность многих сенсорных систем и многих структур мозга (М. Бернштейн, Е. Гурьянов, А. Лурия, Л. Белмонт, Б. Бошер и др.) [2].

Дефицит или несформированность любой из структур, входящих в функциональную систему, могут привести к различным трудностям в процессе обучения (Т. Ахутин, М. Безруких, А. Лурия, Е. Симерницкая, М. Ливингстон, Д. Беккер и др.).

Базовым для формирования навыков письма есть ряд познавательных функций, несформированность или нарушение которых могут по-разному проявляться в виде трудностей письма (М. Безруких, Н. Дубровинская, Г. Сугрובה, Д. Фарбер и др.).

М.М. Безруких указывает на несколько этапов в процессе формирования навыков письма [2].

Так, на первом этапе (элементарное письмо) формируется зрительный и двигательный образ букв, осознается их разница и дифференциация.

На следующем этапе (грамотное письмо) уже возможно написание текста под диктовку (осознанное использование звуко-буквенного анализа) изложение несложного своего мнения на письме; применение основных элементарных правил правописания, пунктуации; понимание и ис-

пользование различной лексики, создание собственных письменных текстов (на основе прочитанного или чьего-то рассказа), формирование образной грамотной письменной речи, понимание различий между его различными формами – описанием, повествованием, рассуждением – и правильное использование их.

На последнем этапе (грамотная письменная речь) формируется понимание особенностей различных жанров письменной речи и умение использовать их; становится возможным структурированное, последовательное, грамотное составление письменного текста в соответствии с предложенной темой (сочинение), применение в письменной речи выразительных средств языка; эффективное использование словарей; понимание особенностей и грамотное написание коротких письменных сообщений [2].

Ученые (С. Коноплястый, А. Логинова, С. Марченко, И. Мартыненко, Т. Пичугина, В. Тарасун) отмечают, что успешность формирования письменной речи у младших школьников зависит не только от несформированности речевых операций, необходимых для реализации высказывания, но и от несформированности невербальных психических функций. Причины трудностей могут крыться в несформированности различных познавательных функций, в частности развития моторики, зрительного восприятия, интегративных функций (зрительно-пространственных представлений, слухо-моторной и зрительно-моторной координации), функциональной зрелости коры и регуляторных структур мозга. Кроме того, прослеживаются неспецифические трудности, связанные с состоянием здоровья, функциональным напряжением, усталостью, низкой, неустойчивой работоспособностью. Причины трудностей могут быть связаны также с расстройствами кратковременной памяти, с низкой концентрацией внимания [9].

В профилактике дисграфии (Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина и др.) у дошкольников необходимо развивать:

1. Сенсорные и психические функции;
2. Межанализаторное взаимодействие (слуходвигательных, зрительно-двигательных, слухозрительных связей);
3. Психические функции;
4. Интеллектуальную деятельность;
5. Речь и навыки анализа и синтеза [6].

Для наиболее эффективной профилактической работы по преодолению предпосылок дисграфии необходимо учитывать, что является первичным нарушением, и, к какой форме дисграфии может привести данное нарушение.

Таким образом, коррекционная работа по профилактике дисграфии у детей старшего дошкольного возраста направлена в первую очередь на раннее выявление предрасположенности к нарушениям письменной речи, коррекцию психоречевого развития, подготовку детей к обучению грамоте, предупреждение вторичных отклонений в развитии ребенка.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное пособие / Под общей редакцией О.Б. Иншаковой. – М.: Издательство МПСИ, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 7 – 20.
2. Безруких М.М. Психофизиологические механизмы трудностей обучения письму на начальном этапе формирования навыка / М.М. Безруких // Новые исследования. Альманах. – М.: Издательство «Вердана», 2003 – №1 (4). – С. 138 – 142.
3. Земляченко М.В., Кутергина Т. В. Профилактика нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 113-115.
4. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: мат-лы I Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии. М.: Изд-во Москов. соц.-гуманит. ин-та, 2004. 296 с.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-метод. пособие. СПб.: ИД «МиМ», 1997. 286 с.
6. Лалева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и

письма у младших школьников: учебно-метод. пособие. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. 224 с.

7. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: Из опыта работы: учеб. пособие. СПб.: Стройлеспечать, 1996. 64 с.

8. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. 256 с.

9. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: «Юристъ», 1997. 256 с.

Ксения Головинова

Научный руководитель: Шпилова Е.В.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

FEATURES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE INTERACTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH ON LOGOPEDIC OCCUPATIONS

В статье рассмотрены понятия «коммуникативное взаимодействие», «игра». Кроме того описаны сущность и направленность коммуникативного взаимодействия, особенности развития коммуникативного взаимодействия у дошкольников с общим недоразвитием речи, эффективность использования игровых приемов на логопедических занятиях.

The article describes the definitions of the concepts of «communicative interaction», «game». In addition, the essence and direction of communicative interaction, especially the development of communicative interaction in preschoolers with General underdevelopment of speech, the effectiveness of the use of game techniques in speech therapy classes are described.

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, коммуникация, общение, средства коммуникативного взаимодействия, игра.

Index terms: communicative interaction, communication, communication, means of communicative interaction, game.

По причине того, что на данный момент в современное общество внедряются

инновационные процессы, система образования ставит перед собой задачу пересмотра традиционных и поиску новых подходов к формированию личности детей, их разностороннему развитию и социальной адаптации в условиях современного общества. Следовательно, институт образования в качестве модернизации учебного и воспитательного процесса использует коммуникативный подход при формировании и развитии личности ребенка.

Исследованиями в области определения понятия и сущности коммуникативного взаимодействия, соотношения понятий «коммуникативное взаимодействие», «коммуникация» и «общение» занимались следующие ученые: Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.Н. Курбатов, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, О.В. Морозова, С.Л. Рубинштейн и другие.

Коммуникативное взаимодействие – это форма активного речевого взаимодействия между индивидами; это диалог, который состоит из разговора и слушания [9].

Содержательными компонентами коммуникативного взаимодействия являются: предмет общения, коммуникативная потребность и мотивы, единицы общения, его средства и продукты. Общение, как и любая деятельность, предполагает определенный результат. Полученный результат будет выступать в роли продукта общения. Взаимодействие индивидов, образы окружающего мира, отношения между участниками коммуникативного акта, передаваемая и получаемая информация, намерения и чувства собеседников – все это продукты общения [9].

Отечественные психологи подчеркивают неразделимую связь общения и деятельности. Так, например, Б.Ф. Ломов рассматривал общение как деятельность, и как условие развития личности. Он считал, что деятельность и развитие личности – это две равноценные категории, показывающие две стороны общественной жизни личности [10].

А.Н. Леонтьев расценивал общение как вид деятельности, так как оно включает в себя цели, мотивы и результат. По

мнению А.Н. Леонтьева, общение можно определить термином «коммуникативная деятельность» [8].

М.И. Лисина полагает, что если изменить потребности и мотивы общения, то возрастут коммуникативные процессы или возникнут новые, еще не используемые средства обмена мыслями [9].

Коммуникативное взаимодействие подразумевает под собой речевое общение, которое имеет сложную многоярусную структуру и выступает в качестве активной речевой деятельности.

Любая коррекционная направленность на логопедических занятиях должна строиться на основании ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста – игровой.

Использование игр в совместной деятельности учителя-логопеда с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) позволяет повысить интерес дошкольников к логопедическим занятиям, поддержать положительный эмоциональный фон занятий, способствует коллективному сплочению группы детей, повысить инициативность и выразительность общения, разнообразить ежедневную коррекционную работу.

На логопедических занятиях целесообразно использовать следующие виды игр: сюжетно-ролевые игры и игры с правилами.

Сюжетно-ролевые игры – это игры, включающие в себя бытовые темы, производственную тематику, строительные игры, игры с природным материалом, театрализованные игры, игры-забавы, развлечения.

Игры с правилами – это дидактические игры, например, игры с предметами и игрушками, словесные, настольно-печатные, музыкально-дидактические игры и подвижные игры [1; 2].

Проанализировав научные труды, посвященные выявлению особенностей развития коммуникативного взаимодействия у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), Р.Е. Левина, Б.Н. Гриншпун, С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова указывают, что у таких детей наблюдаются за-

труднения в сфере коммуникативного взаимодействия.

К данным затруднениям относятся:

- наличие коммуникативных барьеров;
- незнание ребенка о нормах поведения в процессе коммуникативного взаимодействия;
- отсутствие организаторских способностей и коммуникативных умений;
- неумение вести простой диалог;
- низкий уровень сформированности произвольного контекстного общения ребенка со сверстниками [5; 7; 11].

Перечисленные особенности коммуникативного взаимодействия у дошкольников с ОНР приводят к затруднениям в осуществлении коллективных видов деятельности, эмоциональной неустойчивости, к избирательному негативизму, искажению самооценки, трудностям социальной адаптации.

Это подчеркивает актуальность проводимого исследования и вызывает необходимость создания программы, направленной на развитие коммуникативного взаимодействия у дошкольников с ОНР в условиях дошкольного учреждения.

Экспериментальное исследование по выявлению особенностей коммуникативного взаимодействия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилось на базе МДОУ детский сад комбинированного вида № 27 г. Ставрополя.

В эксперименте приняло участие 20 детей:

10 дошкольников – контрольная группа – дети с нормальным психофизическим развитием (5-6 лет).

10 дошкольников – экспериментальная группа – дети с ОНР (III уровень) (5-6 лет).

В эксперименте использовались методики, позволившие исследовать коммуникативное взаимодействие у дошкольников: методика рисуночный тест «Я в детском саду», методика продуктивная деятельность (рисование в парах «Рукавички» А.Г. Урунтаева), методика изучения умений вести диалог («Интервью» А.Н. Давидчук), **методика по** выявлению

интереса к общению, умению задавать вопросы (В.И. Яшина), методика выявления коммуникативной компетентности в общении со сверстниками («Картинки» Е.О. Смирнова), методика «Контекстное общение со сверстниками» (Е.Е. Кравцова).

Изучение коммуникативного взаимодействия детей 5-6 лет с ОНР (III уровень) показало, что коммуникативное взаимодействие дошкольников с ОНР отличается от коммуникативного взаимодействия детей с нормальным речевым развитием.

Так, дети с ОНР не имеют партнеров для общения; отсутствует акт общения; отмечается наличие коммуникативных барьеров; полное отсутствие взаимопонимания; дети не пытаются идти на взаимный контакт с товарищем; не умеют вести простой диалог; проявляют избирательный негативизм; не имеют представление о нормах поведения в процессе общения; затрудняются в различении эмоционального состояния сверстников и взрослых, что приводит к существенным трудностям в общении.

Выявленные особенности коммуникативных навыков дошкольников позволили разработать коррекционно-педагогическую программу, направленную на развитие коммуникативного взаимодействия.

Занятия проходили в привычной для детей обстановке с использованием наглядного материала. Продолжительность занятий составила 3 месяца.

Коррекционно-педагогическая программа, направленная на развитие коммуникативного взаимодействия у дошкольников с ОНР включает в себя следующие разделы:

раздел I – вводный;

раздел II – преодоление коммуникативных барьеров;

раздел III – развитие организаторских способностей и коммуникативных умений;

раздел IV – развитие коммуникативной компетенции дошкольников в общении со сверстниками;

раздел V – развитие умения вести диалог;

раздел VI – развитие ведущей формы общения, преобладающей среди сверстников.

Основными приемами коррекционного воздействия, направленного на развитие коммуникативного взаимодействия на логопедических занятиях с дошкольниками с ОНР были игры-драматизации, подвижные и дидактические игры, сюжетно-ролевые инсценировки, обсуждение сказочных произведений.

Использование данных логопедических приемов послужило активизации развития коммуникативного взаимодействия у дошкольников с ОНР, повысило эффективность коррекционно-педагогической работы в целом.

Группа детей, с которыми проводились логопедические занятия по предложенной программе, улучшила свои первоначальные показатели во время проведения контрольной диагностики. Высокого уровня сформированности коммуникативного взаимодействия из 10 детей никто не достиг, среднего уровня достигли 6 детей. На низком уровне осталось 4 ребенка, так как из-за частых заболеваний не посещали логопедические занятия. Даже незначительные показатели в развитии коммуникативного взаимодействия являются положительными.

Дети, достигшие среднего уровня развития коммуникативного взаимодействия стали более активны в общении, слушают и понимают речь. У них значительно снизилось наличие коммуникативных барьеров. Дошкольники вступают в процесс общения, но не всегда умеют вести диалог. Дети признают предложения инициатора, проявляют умения выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, осуществляют взаимопомощь в выполнении какой-либо деятельности.

Уровень сформированности навыков культуры общения также возрос. Дети не провоцируют конфликт, но если случаются подобные ситуации стараются остаться в стороне. Взаимоотношения с детьми избирательные, равные. Использо-

вание невербальных средств общения стало более адекватным.

Таким образом, предложенная система работы может быть использована в логопедической практике и являться основой для развития коммуникативного взаимодействия у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список литературы:

1. Амосова В.В. Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста / В.В. Амосова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 3.
2. Арсентьева В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве. – Форум, 2009.- 144с.
3. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов / О.А. Белобрыкина. – Ярославль: «Академия развития», 1998. – 240 с.
4. Василик М.А. Основы теории коммуникации: учебник. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
5. Гаркуша Ю.Ф. Особенности общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина. – М.: Московский социальный институт, 2001. – 294 с.
6. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. – М.: Рипол Классик, 2002. – 320с.
7. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 173 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
9. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
10. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов //Проблема общения в психологии. – М., 1981. – 245 с.
11. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис – пресс, 2004. – 224 с.

Марина Гукасова

Научный руководитель: Слюсарева Е.С.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИЕ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

THE STUDY OF TOLERANCE OF A SPECIALIST WORKING WITH CHILDREN WITH LIMITED HEALTH

В статье представлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы и экспериментальное исследование, направленные на выявление взаимосвязи между межличностной толерантностью как профессионально важным качеством и личностных особенностей будущих специалистов, взаимодействующих с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

The article presents a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and experimental studies that will reveal the relationship between interpersonal tolerance and professionally important qualities and personal results of future specialists.

Ключевые слова: толерантность, личностные качества, волонтер, люди с ограниченными возможностями здоровья.

Index terms: tolerance, personal qualities, volunteer, people with disabilities.

Одним из основных условий инклюзивного образования является профессиональная компетентность педагогов, обеспечивающих образовательный процесс с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особое внимание должно уделяться подготовке педагогов к взаимодействию с учащимися, имеющими особые образовательные потребности в условиях инклюзивного образования.

Педагогические работники образовательного учреждения, работающие с такими детьми, не только должны владеть знаниями, умениями и навыками основ коррекционной педагогики и специальной психологии, но и быть психологически готовыми к взаимодействию с детьми с ОВЗ. В процессе профессиональной подготовки будущего специалиста к реализации инклюзивного образования необходимо учитывать его профессионально-личностную готовность к работе с детьми с ОВЗ. Профессионально-личностная готовность включает профессионально-гуманистическую

направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения.

Профессионально-гуманистическая направленность личности проявляется в осознании педагогом гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей.

Важной составляющей профессионально-личностной готовности будущего специалиста, взаимодействующего с лицами с ОВЗ, является готовность к оказанию помощи. Развитие данной готовности у человека формируется при определенных условиях, которые создают профессионально важные качества личности, одним из которых является педагогическая толерантность.

Анализ исследований, посвященных толерантности свидетельствует о следующем: не удается дать толерантности однозначную дефиницию, но, тем не менее, позволяет выделить общий подход к ее определению: толерантность как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, идеям, верованиям. На наш взгляд, данное понятие не отражает специфики его использования в области специальной психологии. Ближким является следующее определение: толерантность как способность к признанию или практическое признание и уважение убеждений и действий других людей, а также признание и уважение самих «других людей», которые отличаются от нас.

Существуют разные формы толерантности: этническая, политическая, маргинальная, физиологическая и др. Из них наиболее значимой для нашего исследования является межличностная толерантность (С. Братченко), которую мы рассматриваем как особый способ построения взаимодействия и общения с детьми, в том числе «иными». В исследованиях Е.С. Слюсаревой межличностная толерантность рассматривается как сложное интегративное профессионально важное качество личности

специалиста, позитивно влияющее на характер поведения и отношения к детям, имеющим отклонения в развитии, опирающееся на способность субъекта уважать и принимать «особых» детей, способность к со-существованию с ними, к вступлению к ним в ненасильственные формы взаимодействия, т.е. готовность и способность к диалогу [2]. Межличностная толерантность многоаспектна и неоднородна по своему содержанию [3].

Толерантность включает терпимость, устойчивость к стрессу, неопределенностям, конфликтам, поведенческим отклонениям, агрессивному поведению, к нарушению норм и границ. Будущему педагогу в профессиональной деятельности часто приходится проявлять толерантное, спокойно-доброжелательное отношение к особенностям поведения ребенка с ОВЗ. Поэтому для него высокий уровень толерантности является одним из факторов, который обеспечивает эффективность его деятельности.

На основе теоретического анализа литературы нами было организовано экспериментальное исследование, цель которого – выявление взаимосвязей между уровнем сформированности педагогической толерантности и личностных особенностей будущих специалистов инклюзивного и специального образования.

Методиками диагностики выступили 16 факторный опросник Р. Кеттелла и методика диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю.А. Макарова. Диагностические методики предлагались студентам, входящим в проект «Наставники и ученики» Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение» и студентам ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». Студенты обеих групп являются волонтерами и оказывают помощь людям, имеющим комплексные нарушения слуха и зрения.

Для оценки результатов сформированности профессиональной толерантности педагогов использовалась следующая балльная система:

1. Уровень 1 (0 – 20 баллов) говорит о том, что профессия педагога противопоказана человеку. Ему следует заняться

другим видом деятельности, где он будет более успешен, эффективен, позитивно принят окружающими.

2. Уровень 2 (21 – 32 баллов) – низкий уровень профессиональной педагогической толерантности.

3. Уровень 3 (33 – 49 баллов) – оптимальный уровень толерантности.

4. Уровень 4 (50 – 87 баллов) – следует говорить о излишне выраженной толерантности (варианте интолерантности).

Полученные результаты были обработаны в виде абсолютного и относительного показателей.

Результаты исследования позволили установить, что низкий уровень профессиональной педагогической толерантности у изучаемых групп не выявлен. Оптимальный уровень толерантности по результатам исследования характерен для 34,8% волонтеров, работающих с детьми с ОВЗ. По мнению автора диагностического инструментария, данный уровень положительно коррелирует с высокой экспертной оценкой деятельности педагога другими субъектами образования (коллеги, администрация, родители, учащиеся) [1].

Излишне выраженная толерантность как один из вариантов интолерантности выявлена у 65,2% будущих педагогов, принимавших участие в исследовании.

Исходя из полученных данных, можно предположить, что далеко не все будущие педагоги могут быть включены в инклюзивную практику образования без специальной подготовки и переосмысления личностных позиций по отношению к данному контингенту детей. Включены в инклюзивную среду могут быть лишь те педагоги, чей уровень толерантности соответствует оптимальному и высокому уровням сформированности.

Для выявления значимых корреляций между показателями методик Р.Б. Кеттелла и В.В. Макарова нами была использована программа IBM SPSS Statistics. Для выявления линейной связи между двумя величинами был использован коэффициент корреляции Пирсона. Во всех процедурах статистического анализа рассчитывался достигнутый уровень статистической значимости.

16-факторный опросник Кеттелла	Методика В.В. Макарова
Фактор Е теста Кеттелла	-,529
Фактор Q2 теста Кеттелла	-,214

Таблица 2. Значимые взаимосвязи между толерантностью и личностными факторами будущих специалистов

Качественный анализ показывает, что Фактор Е теста Кеттелла (подчиненность-доминантность) отрицательно взаимодействует с показателями методики диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю.А. Макарова. Так настойчивость, упрямство, напористость, своенравие мешают формированию толерантности как профессионально важного качества личности волонтеров.

Фактор Q2 теста Кеттелла (конформизм-нонконформизм) отрицательно взаимодействует с показателями методики диагностики профессиональной толерантности. То есть независимость, ориентация на собственные решения, самостоятельность, стремление иметь собственное мнение способствуют повышению напряженности во взаимодействии и появлению эмоциональных барьеров.

Исходя из полученных данных, можно предположить, что далеко не все педагоги могут быть включены в инклюзивную практику образования без специальной подготовки и переосмысления личностных позиций по отношению к данному контингенту детей. Включены в инклюзивную среду могут быть лишь те педагоги, чей уровень толерантности и личностные особенности способствуют принятию разных детей.

По нашему мнению, чтобы повысить уровень толерантности педагогов (волонтеров), работающих с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, нужна комплексная работа, в рамках которой будет осуществляться подготовка педагогов при помощи таких методов, как, например, социально-психологический тренинг. Он может включать в себя ряд игр и

упражнений, направленных на повышение уровня толерантности волонтеров.

Список литературы:

1. Макаров Ю.А. Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде / Ю.А. Макаров // Альманах современной науки и образования. 2011. № 5 (48). С. 108-111. [Электронный ресурс]. URL: www.gramota.net/materials/1/2011/5/36.html
2. Слюсарева Е.С. Психологическая готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми: Монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 152 с.
3. Слюсарева Е.С., Морозова Ю.Н. К проблеме формирования толерантности младших школьников как субъектов инклюзивного образования// Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. –2016. –Т. 22.– № 4. –С. 306-309.
4. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1987. – С. 16.

Дарья Доценко

Научный руководитель: Санькова А.А.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация: Данная статья посвящена формированию навыка чтения у младших школьников с ОНР (общим недоразвитием речи) как особой категории обучающихся. Автором выявлены проблемы, с которыми сталкивается педагог в процессе обучения чтению ребенка с ТНР, определены методические основы формирования навыка чтения у данной категории обучающихся.

Abstract: This article is devoted to the formation of reading skills in younger students with ONR (General underdevelopment of speech) as a special category of students. The author identifies the problems faced by the teacher in the process of learning to read a child with a TNR, defines the methodological basis for the formation of reading skills in this category of students.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, навык чтения, нарушения чтения, методика обучения чтению, формирование навыка чтения.

Index terms: general underdevelopment of speech, reading skills, reading disorders, methods of teaching reading, formation of reading skills.

Один из известнейших светских педагогов-новаторов Василий Александрович Сухомлинский называл чтение окном, посредством которого ребенок способен увидеть и познать окружающую действительность и самих себя. При этом учёный подчёркивал, что открывается это окошко перед детьми лишь тогда, когда вместе, параллельно с чтением, а лучше даже раньше, чем в первый раз раскрыта книга, будет начата тонкая и кропотливая работа над словом.

Но легко и успешно открыть это «окошко» может, к сожалению, далеко не каждый современный ребенок. Так, год от года растёт процент первоклассников, у которых наблюдаются сложные речевые расстройства различного генезиса, объединяемые понятием «общее недоразвитие речи» (ОНР), под которым понимается такая форма речевой патологии, при которой страдают все компоненты речевой системы ребенка: имеются дефекты произношения и нарушения слоговой структуры слова, ограниченный словарный запас, отмечается позднее появление экспрессивной речи, страдает грамматический строй языка. Закономерным образом всё это, несмотря на сохранённые умственные способности ребенка, влияет на формирование и смысловой стороны его речи, и личности как таковой.

То есть, при построении процесса обучения чтению детей с ОНР – особой категории обучающихся с сохранённым слухом, первично не нарушенным интеллектом, но значительными речевыми дефектами, которые в свою очередь влияют на становление психики ребенка [1, с.38] – необходимо создание особых методических условий построения и реализации занятий, а также обеспечение учёта речевых и психических особенностей младшего школьника и сопутствующих сложностей формирования базовых для овладения чтением навыков.

Необходимо понимать, что чтение формируется как вторичный речевой навык на основе ранее сложившихся устной речи и вербального мышления. То есть в ходе приобретения нового для младшего школьника речевого навыка –

чтения – основой выступает развитая устная речь.

Помимо этого, процесс овладения ребенком процессом чтением предполагает умение вести аналитико-синтетическую работу над звучащим словом, правильно декодировать письменную речь в устную на основе развитого фонематического слуха и правильного воспроизведения звуков родного языка. До начала обучения грамоте должны быть сформированы все базовые компоненты речевой деятельности.

Очевидно, что первоклассник с ОНР не обладает в полной мере перечисленными речевыми умениями и навыками, а их приобретение и совершенствование в процессе его обучения грамоте связано со значительными трудностями, обусловленными структурой, характером и степенью выраженности речевого дефекта.

Работа по овладению навыком чтения осложнена тем, что требует от педагога подчеркнута индивидуально-ориентированного подхода к каждому ребенку с ОНР в соответствии с уровнем нарушения речи, определяемым на основе её анализа, и степени сформированности различных компонентов языковой системы [1, с.39].

Таким образом, не сформированные в соответствии с нормой развития младшего школьника речевые навыки будут являться серьезной преградой для усвоения ребенком новых видов речевой деятельности.

При обучении ребенка с ОНР чтению основная цель педагога состоит в формировании правильного читаемого текста, а также его понимания после прочтения, что возможно лишь на основе развития всех базовых навыков и психических функций ребенка: памяти, внимания, восприятия и мышления [2, с.34].

Под понятием «навык чтения» в научной литературе понимается, в целом, автоматизированное умение воспринимать и воспроизводить печатный текст, осознавать содержание прочитанного, а также уметь вырабатывать собственное отношение к читаемому. При этом следу-

ет учесть, что при работе над формированием этого навыка необходимо учитывать две его стороны: техническую и смысловую.

Техническая сторона включает в себя такие неразрывно связанные между собой компоненты чтения, как способ чтения, его правильность, выразительность и беглость. Каждый из перечисленных компонентов имеет свои особенности.

В способе чтения выделяют пять основных видов: побуквенное, неприменимое к русской буквенно-звуковой системе письма; плавное слоговое, отрывистое и плавное слоговое с целостным прочтением слов, являющиеся закономерным этапом овладения навыком чтения, и, как закономерный итог овладения процессом чтения – чтение целыми словами и группами слов (синтагмами).

Правильность определяется плавностью чтения, без искажений, которые не влияют на смысл прочитанного. С помощью выразительности слушателю можно донести главную мысль, которую задумал автор в своем художественном произведении. Беглость определяется как скорость прочитанного, число прочитанных слов за заданный промежуток времени (техника чтения)[4, с.12].

Ведущее место в комплексе занимает смысловая сторона. Она определяется как сознательность, понимание прочитанного текста, умение осмыслить полученную информацию на практическом уровне, соотнести её с реальной действительностью.

Сам же процесс обучения чтению состоит из таких взаимосвязанных компонентов, как получение на основе анализа речи базовых представления об элементах языковой системы (предложении, слове, слоге, звуке, букве); закрепление в сознании младшего школьника связи между звуками и буквами; овладение слиянием букв в слоги различных типов, а затем слогов в слова, а слов – в предложения, их воспроизведение и осмысление прочитанного.

Формирование технической стороны процесса чтения занимает длитель-

ное время и включает работу с разрезной азбукой, карточками со словами, которые могут быть собраны в словосочетание или предложение, соотносимое с предметной или сюжетной картинкой, иллюстрацией, что способствует накоплению в речевой памяти акустических образов слов в соотношении с их письменным эквивалентом. Как справедливо отмечает Т.Г. Егоров, читающему становится доступным содержание текста лишь после уяснения слогового состава слова [3, с.11].

При реализации индивидуальной работы с обучающимися целесообразно использовать элементы слогового метода обучения грамоте, отрабатывая зрительное запоминание часто встречающихся, сложных для артикулирования слогов, работая над автоматизацией их воспроизведения.

В целях увеличения скорости и правильности формирования читаемого текста(необходимо понимать, что для ребенка с ОНР эти характеристики могут отслеживаться только в динамике относительно индивидуального уровня речевого развития) необходимо, работать над расширением поля читательской рецепции, то есть формировать у ребенка умение за одну зрительную фиксацию воспринимать как можно больше печатных знаков, а также избавиться от возвратов к ранее прочитанным словам и предложениям.

Данные задачи решаются во время правильного развития зрительного восприятия и читательского внимания ребенка с ОНР. Для этого используются упражнения такого вида, как нахождение и подчёркивание в тексте заданной буквы, слога или слова (уместно включать буквы, слоги, слова, сходные по графическому начертанию); поиск слов, написанных одинаковым шрифтом и т.д.

От возврата к ранее прочитанному тексту (регрессии) помогает избавиться закрывание прочитанного текста кусочками картона и сопровождение чтения текста отслеживанием с помощью карандаша с «забеганием» вперед.

Выработка полноценного понимания и осознания прочитанного текста – это важный и трудоемкий процесс, который требует длительного и кропотливого процесса в период обучения ребенка. Для того, чтобы научить ребенка с ОНР понимать прочитанный им текст, нужно выполнять следующие упражнения следующего характера: найди слово, которое тебе не знакомо и узнай его значение; озаглавь прочитанный тобой текст; составь план прочитанного рассказа; найди в произведении описание заданного объекта или героя; ответь на вопросы по содержанию прочитанного.

Чтение является необходимым средством для дальнейшего получения знаний. Ребенок, который плохо читает или вовсе не овладел процессом чтения, не способен полноценно овладеть процессом обучения. Нарушение процесса чтения оказывает системное отрицательное влияние на обучение в общеобразовательной школе. Для того, чтобы уменьшить данную проблему нужно своевременно выявлять нарушения и их патогенез, а далее проводить необходимую коррекционную работу.

Список литературы

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия.– М.: Просвещение, 2003. – 365с.
2. Городилова В.И. Чтение и письмо. – СПб.: Дельта, 2005. – 96с.
3. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1989. – 264 с.
4. Львов, М.Р., Горецкий, В.Г., Сосновская, О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.

Нарине Еремян

Научный руководитель: Жукова С.В.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

FEATURES OF FORMATION OF READINESS FOR LITERACY TRAINING OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Проблема формирования готовности детей с речевыми нарушениями к обучению грамоте в специальной педагогике рассматривается как одна из самых значимых. Обуславливает ее актуальность важность переходного этапа в образовании обучающихся как предваряющего школьное обучение.

The Problem of formation of readiness of children with speech disorders to literacy training in special pedagogy is considered as one of the most important. Determines its relevance the importance of the transition stage in the education of students as a pre-school.

Ключевые слова: подготовка к обучению грамоте, дети дошкольного возраста, нарушения речи, процесс формирования готовности к обучению чтению и письму ребенка с речевой патологией.

Index terms: preparation for literacy training, preschool children, speech disorders, the process of formation of readiness for learning to read and write a child with speech pathology.

В условиях современного образования проблема формирования готовности к обучению грамоте детей с нарушениями речи является одной из наиболее актуальных. Прежде всего это обусловлено увеличением числа детей, имеющих различную речевую патологию.

В психолого-педагогической литературе вопросы подготовки к обучению чтению и письму детей с патологиями речи анализируются в трудах таких ученых, как Р.Е. Левина [1], Л.С. Выготский [3], К.Д. Ушинский [4; 5], Д.Б. Эльконин [6] и др. Исследователи указывают на необходимость формирования у детей речевого потенциала, определяющего готовность дошкольников к обучению грамоте.

Исследования показывают, что патология речевого развития в дошкольном возрасте зачастую приводит к трудностям усвоения школьной программы. Слабая освоенность базового материала выступает показателем неготовности детей дошкольного возраста к овладению теми знаниями,

которые с точки зрения логической последовательности процесса обучения в системе образования идут следом. Навыки чтения и письма являются как раз теми, к формированию которых воспитанников готовят в процессе дошкольного детства. Готовность к обучению грамоте, вырабатываемая у ребенка в ходе дошкольного образования, таким образом, становится залогом его успешного перехода в новые учебно-воспитательные условия, становится гарантом осуществления им эффективного школьного обучения.

Подготовка к обучению грамоте – это процесс формирования таких способностей, которые необходимы ребенку для правильной организации своей читательской и письменной деятельности.

Дошкольное детство выступает наиболее сенситивным периодом для формирования у ребенка зачатков различных компетенций. Дети дошкольного возраста проявляют удивительную гибкость в процессе познания нового, высокую восприимчивость к педагогическому воздействию. Для детей с речевыми нарушениями особенно значимо коррекционное сопровождение учебно-воспитательной работы, поскольку предотвращение языковых расстройств с наибольшим успехом протекает в условиях именно дошкольного детства ребенка.

Работа по формированию готовности к обучению грамоте детей с нарушениями речи требует глубокого понимания научно-теоретических основ методики обучения чтению и письму.

В рамках изучения данной темы нами было проведено исследование, позволяющее выявить основные предпосылки готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Пропедевтическое сопровождение процесса подготовки дошкольников с ОНР к обучению грамоте предполагает учет следующих предпосылок: достаточная развитость фонематического восприятия, звукопроизношения, навыков звукового анализа и синтеза, лексического запаса и умения практически его применять, грамматических навыков, связной речи, мелкой моторики и координации, графических способностей, а так-

же чувства ритма и зрительно-пространственной ориентации.

Очевидно, обучению грамоте должна предшествовать определенная логопедическая работа, основные направления которой предполагают формирование готовности к обучению грамоте детей с ОНР (другими словами, достаточный уровень сформированности предпосылок овладения первоначальными навыками чтения и письма):

1. Развитие фонематических процессов. Различение неречевых звуков и речевых. Различие высоты силы, тембра, голоса на материале звуков, слов и фраз. Различение слов, близких по звучанию. Дифференциация фонем и слогов. Развитие навыков элементарного звукового анализа.

2. Работа над произносительной стороной речи. Изначально, необходимо устранить все недостатки произношения фонем (искажения, замены, отсутствия звука и замещения).

3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза. Выделение из предложения слов, из слов слогов, из слогов звуков, Различать между собой все звуки речи, как гласные, так и согласные. Согласные: звонкие и глухие, твердые и мягкие. Выделять любые звуки из состава слова. Уметь объединять звуки в слоги, слоги в слова. Уметь определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Придумывать слова на заданный звук или слог.

4. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им. Обучение детей различным способам словообразования с помощью различных приставок (например, ушел, зашел, пришел) или с помощью одной приставки от различных глагольных основ (например, пришел, прилетел, прибежал). Другой вид работы – подбор однокоренных слов. Большая работа проводится по активизации словарного запаса.

5. Развитие грамматических навыков. Основными задачами этого этапа является работа над пониманием и использованием предлогов, распространение и сжатие предложений.

6. Развитие связной речи. Работа по обучению составления описательных рас-

сказов и совершенствованию навыков переказа небольших текстов.

7. Развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук, а также графических умений и навыков. С помощью различных игр, упражнений, массажа, пальчиковых гимнастик развивать тонкие движения пальцев рук.

8. Развитие чувства ритма и зрительно-пространственной ориентации (в схеме собственного тела, в окружающей действительности, на листе бумаги).

Педагог дошкольного образования, реализующий работу по формированию у ребенка с речевым расстройством готовности к обучению грамоте, должен быть последователен в действиях. Чтобы систематизировать процесс взаимодействия с дошкольниками в данном направлении, специалисту необходимо методически верно выстроить деятельность на занятии: сформулировать цель, наметить пути активизации внимания воспитанников. С целью структуризации работы по подготовке к обучению грамоте может использоваться зрительный план работы, позволяющий наглядно проследить результаты совместной деятельности и аспекты, требующие внимания и повторного обращения. Задания и вопросы должны быть лаконичны, форму их выражения доступной для восприятия детей. Закрепление нового учебного материала следует производить с помощью использования потенциала подражательных действий.

Нужно подчеркнуть, что занятия с воспитанниками в процессе подготовки к обучению чтению и письму не должны превышать 20-25 минут. Такая установка продиктована индивидуальными возрастными и психофизиологическими особенностями детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями. В период дошкольного детства воспитанникам свойственна произвольность внимания, неустойчивость когнитивных мотивов. Чтобы достичь эффекта в ходе работы с детьми данной возрастной категории дошкольному педагогу необходимо прибегать к постоянной смене видов деятельности детей, форм их взаимодействия друг с другом. Путем таких преобразова-

ний достигается динамичность учебно-воспитательного процесса, возрастает его эффективность в ходе работы по подготовке к обучению грамоте. Внимание к деталям организационного оснащения занятия тоже очень значимо, поскольку позволяет предотвратить переутомление детей, избежать ослабления у них мотивации учения. С этой целью педагогами нередко применяются наглядные пособия, дидактический материал и игровые задания.

Также педагог должен учитывать педагогические условия подготовки к обучению грамоте детей дошкольного возраста с расстройствами речи: проявлять внимание к качеству их готовности, объективным возможностям отдельного воспитанника и группы; быть щедрым на одобрения и похвалы; формировать исчерпывающие оценочные суждения; сопоставлять детские работы (для наглядной демонстрации разницы в качестве выполненного задания) и т.д.

Чтобы работа по подготовке детей с отклонениями в речи к обучению грамоте протекала успешно дошкольному педагогу следует ориентироваться на помощь семьи ребенка. Выполнение детьми простейших речевых заданий, двигательных задач, специальных тестовых упражнений, позволяющих судить о степени речевой готовности, развитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации должно происходить как в условиях работы со специалистом дошкольного образовательного учреждения, так и в процессе взаимодействия с родителями.

Таким образом, подготовку детей с речевыми нарушениями к обучению грамоте можно считать результативной лишь в том случае, когда она организована правильно – в соответствии с организационно-педагогическими особенностями формирования готовности к читательской и писательской деятельности, обусловленными индивидуальными возрастными или психофизиологическими параметрами детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999. – 479 с.
2. Маханева М.Д. Подготовка к обучению грамоте детей 4-5 лет. Методическое пособие. 2-е изд., испр. – М.: ТЦ Сфера, 2017.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под. ред. Р.Е. Левиной. – М., 2009. – 365 с.
4. Ушинский, К.Д. Родное слово: Книга для учащихся: Советы родителям и учителям о первоначальном преподавании вообще и первоначальном преподавании родного языка по учебнику «Родное слово»: Год первый / К.Д. Ушинский. – 1861.
5. Ушинский, К.Д. Русская школа / К.Д. Ушинский. – М., 2002.
6. Эльконин Д.Б. Психологические аспекты проблемы готовности к школьному обучению // Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду: Тез. Всесоюз. науч. конф. – Минск, 29 ноября 2 декабря 1971 г. – М., 1971. – 4.1. – С.6-7.

Александра Земляная

Научный руководитель: Алексеева М.Н.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

FEATURES OF VIOLATIONS OF WRITING IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

В статье раскрыты особенности нарушений письменной речи у детей с нарушением интеллекта.

The article reveals the features of violations of written speech in children with intellectual disabilities.

Ключевые слова: нарушение письменной речи, умственная отсталость.

Index terms: violation of written speech, mental retardation.

Формирование у умственно отсталых учащихся навыков письма является одной из важнейших задач обучения. В соответствии с ФГОС начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) образовательный процесс осуществляется в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступеней общего образования: первая ступень – начальное общее образование (нормативный срок освоения – 4 года); вторая ступень – основное общее образование (нормативный срок освоения – 5 лет).

Выше названные общеобразовательные программы, рекомендованы к применению с детьми, имеющими легкую степень умственной отсталости.

Дети с легкой степенью умственной отсталости, способны овладеть простейшими навыками письменной речи, а так же, адаптированной образовательной программой, так как они более дисциплинированы, быстрее начинают правильно ориентироваться в окружающей обстановке и способны выполнять отдельные задания учителя по речевому указанию. У детей с умеренной, тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости, формирование письменной речи является невозможным, по причине тяжелых органических поражений головного мозга.

Вместе с тем, результаты научных исследований (М.Ф. Гнездилов, В.В. Воронкова, Е.Ф. Собонович, Е.М. Гопиченко и др.) доказывают, что учащиеся с легкой степенью умственной отсталости с трудом овладевают правильным письмом, о чем свидетельствуют ошибки в их письменных работах.

По данным В.В. Воронковой, Д.И. Орловой, М.Е. Хватцева, у детей с нормальным психофизическим развитием нарушения письма встречаются гораздо реже, чем у умственно отсталых школьников [6].

Дисграфия у детей с нарушением интеллекта сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что умение применять правила на практике, требует достаточно высокого уровня усвоения языковых зако-

номерностей, сформированности языковых обобщений.

Таким образом, симптоматика дисграфии у детей с нарушением интеллектуальной деятельности обусловлена большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов.

У детей с нормальным психофизическим развитием оптическая дисграфия появляется в результате механического закрепления графо – моторных навыков, как результата письменных упражнений в прописях. Оптическая дисграфия связана с затруднениями усвоения ребенком зрительных образов букв, многие из которых кажутся ему одинаковыми. Эти трудности, чаще всего, появляются в дошкольный период, которые связаны с несформированностью зрительно – пространственных представлений. Таким образом, если ребенок не научился отличать длинную линейку от короткой, то ему будет трудно заметить, что у письменной буквы «П» палочка короткая, а у Р – длинная; если он не понял, что предметы могут располагаться слева и справа друг от друга и т.д., то ему будет трудно понять, что овал у буквы Ю располагается справа, а не слева. Соответственно, это все не может не затруднять усвоение ребенком начертаний букв [1].

Появление оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, связывают с нарушением зрительного восприятия и недоразвитием пространственных представлений. Согласно исследованиям И.В. Беляковой, А.Р. Лурия, В.П. Петровой, дети с нарушением интеллекта в большинстве случаев, адекватно воспринимают окружающий мир, но сам процесс зрительного восприятия у них затруднен. Второстепенные признаки предметов или явлений, детали плохо или совсем не фиксируются этими детьми. Поэтому им трудно найти сходство или различия между предметами по определенным признакам [4].

У детей с нарушением интеллекта восприятие пространства протекает гораздо медленнее, объем воспринимаемого

материала сужен по сравнению с нормально развивающимися детьми. Это объясняется замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью психических процессов.

По причине нарушенного зрительного восприятия, у детей на письме могут появляться макро – и микрогафии. В первом случае наблюдается письмо с чрезмерно крупными буквами, отчего на одной странице едва уместаются 2 – 3 десятка слов, а во втором отмечается значительное уменьшение букв, особенно к концу строки.

Восприятие детей с УО недостаточно активно и дифференцированно, что проявляется в не узнавании или неправильном узнавании перевернутых изображений реальных объектов. Представления этих детей упрощены и схематичны. Образы предметов, ранее воздействующих на восприятие ребенка, подвергаются уподоблению по форме и по цвету гораздо быстрее, чем у школьников в норме. В процессе такого уподобления изменяются не только представления предметов, но и отношения между ними (М.Г. Аббасов, К.И. Вересотская, Т.Н. Головина, Э.А. Евлахова, Е.М. Кудрявцева, М.М. Нудельман, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев, К.В. Хоменко, Ж.И. Шиф и др.).

Дети испытывают трудности ориентировки в тетради, при соблюдении строки, могут писать слева направо, а также неправильно располагать элементы букв. Школьники долгое время не понимают, откуда берет начало написание буквы или элемента, в каком направлении и до какого предела её вести. Они пишут почти по диагонали от верхнего левого угла листа к нижнему правому, опустившись вниз, вновь поднимаются на верх страницы. У некоторых учащихся наблюдаются случаи зеркального письма отдельных букв. Дети не учитывают размеров и пропорций, не пользуются разливкой тетради. В работах детей с нарушением интеллекта длительное время сохраняются искажения образа букв.

У детей с умственной отсталостью также отмечается недостаточное развитие зрительного анализа и синтеза. Анализ

букв производится ими крайне не дифференцированно. При написании букв не дописываются отдельные элементы или добавляются не нужные. Некоторые ошибки, искажающие буквенный состав слов, появляются из-за персеверации зрительных образов. Для таких детей процесс написания букв, и, особенно, соблюдения правил отображения их в строке, сильно затруднен.

Объем зрительной памяти у младших школьников с умственной отсталостью сильно снижен, чем у детей в норме. У умственно отсталых учащихся младших классов, он обычно равен 3 единицам, у нормально развивающихся: 7 ± 2 . Более абстрактный материал, хуже запоминается школьниками с УО.

Точность и прочность запоминания учащимися наглядного материала низкая. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, которые составляют единое целое, нарушают логику; часто повторяются, добавляют новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях.

Недоразвитие зрительной памяти приводит к трудностям, которые возникают у умственно отсталых детей при понимании образа букв. Сходство графических элементов изображения букв создает препятствие для их запоминания. Умственно отсталые дети воспринимают такие объекты не достаточно дифференцированно: не выделяют частей букв, не видят связи между элементами и их расположением. Поэтому образ букв не имеет необходимой четкости. Кроме того, представления школьников о сходных объектах легко и быстро изменяются, эти изменения идут в сторону упрощения образов и их уподобления. Этим объясняется смешение букв по оптическому сходству при их написании. При оптической дисграфии, чаще всего, диагностируются смешения букв, отличающихся друг от друга одним элементом. Наиболее часто при письме оказываются забытыми подстрочные элементы букв «Ц» и «Щ». Достаточно много ошибок возникает при написании строчных букв «б» и «д». Ча-

сто смешение образов букв переносятся детьми со строчных на заглавные [5].

У детей с нарушением интеллекта дисграфия проявляется в сложном виде, то есть в сочетании различных форм (оптическая дисграфия и акустическая дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия и т.д.).

Оптическая дисграфия, является отличной от других видов дисграфий, так как все остальные связаны с нарушением одного или всех компонентов речевой системы. Это может сказываться, в недостаточно дифференцированном восприятии ребенком воспринимаемой речи, так и в несовершенстве его собственной устной речи. Наличие у ребенка оптической дисграфии не имеет прямой зависимости от состояния устной речи. Она может встречаться у детей, как с речевым недоразвитием, так и с нормальным уровнем речевого развития. Это связано с тем, что оптическая дисграфия обусловлена несформированностью зрительного восприятия и пространственной ориентации, зрительно – моторной координации [3].

В этой связи, во время коррекции данного вида дисграфии необходимо эту несформированность компенсировать. Если у ребёнка до начала обучения грамоте не развиты умения сравнивать предметы по форме, величине и он не научится ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу, то, возникнут трудности в усвоении тонких различий в начертании оптически сходных букв. Это объясняется тем, что все буквы русского алфавита, как в печатном, так и в рукописном шрифте состоят из очень небольшого набора одних и тех же элементов («палочки», «крючки», овалы и полуовалы и несколько специфичных элементов, характерных для отдельных букв). Эти идентичные элементы, по – разному комбинируясь между собой, как по численности, так и по пространственному расположению, образуют различные буквенные знаки. Так как буквы русского алфавита, содержат одинаковые элементы, то встречаются оптически сходные буквы. Если ребёнок не может уловить все эти тонкие различия, то это, в конеч-

ном счете, ведет к затруднениям усвоения начертаний букв и, соответственно, к неправильному изображению их на письме (оптическая дисграфия) [2].

Недоразвитие познавательной деятельности и языковых обобщений, нарушения устной речи и деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушение структуры операций письма, особенности организации психической деятельности, все это влияет на большую распространенность и особенности симптоматики дисграфии у умственно отсталых детей.

Таким образом, особенностями проявления оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью являются: искажение образа букв; трудности в выделении части букв и соотношении между элементами и их расположением; смешение букв по оптическому сходству; зеркальное написание отдельных букв; пропуски и перестановки слогов; трудности ориентировки в тетради.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Просвещение, 2003. – 45 с.
2. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М.: Просвещение, 2006. – 74 с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Академия, 1958. – 370 с.
4. Колпаковская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения // Хрестоматия по логопедии. – М.: Владос, 1997. – 156 с.
5. Сумарокова В.А. Сравнительное исследование зрительной памяти у детей с разным уровнем умственного развития // Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. – М.: Изд. АПН СССР, 1987. – С. 55-74
6. Хватцев М.Е. Логопедия. – М.: Владос, 2009. – С. 194 – 207.

Татьяна Исаенко

Научный руководитель: Алексеева М.Н.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

THE SPECIFICS OF THE WORK ON THE FORMATION OF READING SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

В статье раскрыта специфика работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

The article reveals the specifics of the work on the formation of reading skills in children of primary school age with intellectual disabilities.

Ключевые слова: нарушение чтения, умственная отсталость.

Index terms: reading impairment, mental retardation.

Формирование качественного навыка чтения у младших школьников является одной из основных задач начальной школы.

Овладение полноценным навыком чтения детьми младшего школьного возраста – важнейшее условие успешного обучения в школе по всем предметам. Вместе с тем, чтение – один из основных способов приобретения информации и во внеучебное время, один из каналов всеобщего воздействия на школьников.

Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся. Необходима систематическая и целенаправленная работа над развитием и совершенствованием этого навыка.

Для успешного обучения важно принятие учителями, учащимися, их родителями единой концепции обучения и воспитания. В основе содержания педагогического процесса должны лежать общечеловеческие ценности (организация совместной деятельности, включение различных видов деятельности, гуманистический характер и т.д.).

Для детей младшего школьного

возраста с нарушениями интеллекта работа по овладению навыком чтения имеет свою специфику. Уроки чтения в III классе специальной (коррекционной) школы VIII вида организуются как уроки объяснительного чтения. Объяснительное чтение, в свою очередь, предполагает полное и подробное объяснение учителем содержания прочитанного. В процессе объяснительного чтения решаются следующие задачи: совершенствование навыков сознательного, правильного, беглого, выразительного чтения; расширение и углубление знаний учащихся об окружающем мире; формирование положительных личностных качеств учеников; развитие всех видов речевой деятельности в единстве с развитием мышления, мыслительных операций, познавательной деятельности в целом; формирование элементарных литературоведческих представлений; формирование элементов самостоятельной читательской активности [1].

Формирование навыка чтения в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушениями интеллекта осуществляется двумя последовательными способами – чтения по слогам и чтения целыми словами.

Такая последовательность дает возможность постепенно переходить от послогового чтения к быстрому «узнаванию» слова.

Во время того, как учитель прорабатывает связный текст с учащимися, рекомендуют показывать им образец правильного чтения, после чего следует неоднократно прочитать материал вместе с детьми. Большую часть урока в данном процессе, как правило, занимает тренировка в чтении. Чтобы избежать зрительного и умственного утомления младших школьников при однотипной работе, когда к одному и тому же тексту приходится возвращаться несколько раз, можно при повторном обучении использовать модифицированные задания. Заинтересовать учащихся при повторном чтении удастся через демонстрацию интереса учителя к новому виду деятельности детей и использования постоянной вариативности заданий. Учащиеся читают по абзацам, по

цепочке (предложения текста прочитываются поочередно), по эстафете (сами дети называют товарища, который продолжает чтение), выборочно [1].

Для выработки у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта навыка правильного чтения способствуют ежедневные специальные упражнения, которые формируют правильное воспроизведение слоговых структур и слов, вызывающих затруднения при чтении текста. С их помощью дети учатся устанавливать связь между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференцировать сходные единицы чтения, накапливать в памяти слоги и слова, читать глобально, сливать в единый процесс восприятие и осмысление слова.

Такие наблюдения способствуют активной работе всего класса на уроке. Возможно использование разнообразных приемов, таких как: предварительное планирование чтения или контроль за чтением сверстника с последующим анализом количества и характера допущенных ими ошибок.

В развитии навыка осмысленного чтения применяют следующие виды занятий: подготовить младших школьников к восприятию текста; выразительно прочитать произведение учителем; проведение словарной работы; прочитать текст учащимися; анализировать текст при его повторном чтении; анализ изобразительно-выразительных средств художественного произведения; составить план рассказа; пересказать текст; охарактеризовать каждого из героев; на основании прочитанного, творческая деятельность каждого ученика [3].

Эти виды работы приобретают некоторые специфические черты в специальной (коррекционной) школе. Например, подготавливая учащихся к восприятию текста, не нужно ограничиваться только проведением предварительной беседы, как предлагается в методике массовой школы, а необходимо использовать целый ряд других приемов и методов. Для того, чтобы правильно понять прочитанный текст, необходимо создать конкретную наглядную ситуацию, заложенную в

основе текста. Этому способствует: организация различного рода экскурсий, демонстрация натуральных предметов, муляжей, картинок, сооружение макетов. В некоторых случаях эта подготовка может осуществляться в форме беседы, направленной на актуализацию и уточнение понятий, представлений, которые имеются в опыте детей и установление взаимосвязи уже знакомого материала с предлагаемым в данный момент [4].

Применяя словарную работу на уроке, учитель подготавливает детей к пониманию читаемого. Учитель объясняет значение слов, которые совершенно неизвестны и непонятны детям, которые несут значительную смысловую нагрузку в тексте. В процессе чтения или анализа текста происходит совместный разбор значения других слов и образных выражений. Учитель привлекает детей самостоятельному поиску в тексте слов, которые ему непонятны, стремиться к тому, чтобы дети стремились к тому, чтобы спрашивать учителя или своих одноклассников об их смысле. Вместе с тем развивая их самостоятельность, повышается уровень осознанности в работе над текстом.

Самым сложным для детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта является анализ изобразительно – выразительных средств художественного произведения. Так как, они имеют недостатки образного мышления, бедность конкретного чувственного опыта. Это обуславливает трудности представления описанной в произведении картины, а также затрудняет перенос усвоенных знаний и способов действия в новую ситуацию [1].

Просто объяснить учащимся с нарушениями интеллекта значение и роль выразительных средств недостаточно для того, чтобы преодолеть имеющиеся у них затруднения. Необходимо учить их сравнивать слова, употребленные в прямом и переносном значении, составлять картинный план, широко использовать прием зарисовок. Благодаря этому в значительной степени будут преодолеваются недостатки в понимании детьми младшего школьного возраста с нарушениями ин-

теллекта образных выражений. Разбирая изобразительные средства языка нужно опираться не только на наглядные средства обучения, но и на вербальные, а также актуализировать имеющиеся у детей представления, элементарное объяснение метафор, сравнений, помогает ввести этот словарь в активную речь детей работа, включающая в себя закрепление разобранных слов и словосочетаний [2].

Чтобы учащиеся смогли правильно понять текст, большое значение имеет первоначальное чтение произведения. Без достаточного осознания всех связей, которые лежат в его основе учащиеся могут правильно почувствовать эмоциональную канву произведения при выразительно прочитанном рассказе. В процессе повторного чтения текст анализируется индуктивным способом, подразумевая переход от частного к общему, что для детей с нарушенным интеллектом является наиболее оптимальным, потому что в результате последовательного разбора содержания, учитель обращает внимание детей на отдельные существенные моменты читаемого материала, и школьников подводят к пониманию всего произведения в целом. Но если основная мысль текста уже дана в готовом виде, то тогда при анализе произведения можно метод дедукции, т.е. от общего к частному.

При закреплении содержания прочитанного текста используют следующие приемы: – выборочное чтение и сравнение с материалом других текстов, видеоматериалов на данную тему; – поиск иллюстраций, помещенных в книге, к отдельным частям текста; – изготовление макетов; – зарисовка и лепка героев; – установление сходств и различий прочитанного произведения и конкретной жизненной ситуации. Такая работа помогает учащимся образно представлять сюжет рассказа, четко устанавливать связь явлений и действующих лиц, соотносить воспринятый в процессе чтения материал с собственным жизненным опытом [3].

Как показали исследования Н.М. Стадненко, слабые по успеваемости учащиеся могут лучше принять содержание рассказа, если изменить его название так,

чтобы в заглавии отражалась центральная мысль произведения. В ряде случаев достигнуть понимания текста можно путем дополнения его учителем до момента окончательного завершения событий и формулирования вывода, вытекающего из рассказа.

При обучении детей с нарушениями интеллекта необходимо применять дополнительные стимулы, мобилизующие внимание: поощрения в тот момент, когда ребенку удалось сохранить внимание на относительно небольшой промежуток времени, частые вызовы для ответа, проведение занятий в игровой форме и т.д. На уроках чтения учителю необходимо специально заботиться о приёмах организации мыслительных процессов, которые помогут учащимся осознать смысловую структуру текста.

Для того чтобы формировать сознательность чтения, необходима работа по составлению плана, которая в свою очередь, помогает учащимся осознавать отдельные части произведения и охватывать его в целом, понимать, в какой последовательности ведется рассказ.

Распространенным видом чтения в специальной (коррекционной) школе VIII вида является чтение вслух. С помощью чтения вслух учитель вырабатывает у детей умение читать выразительно, показывает красоту, ритм и напевность стиха, выявляет особенности речи действующих лиц. Как правило, значение чтения вслух возрастает, так как необходимо постоянно контролировать его правильность. Самостоятельность и низкая мотивированность навыка чтения «про себя» вызывают трудности его формирования. Дети с нарушениями интеллекта, когда читают текст без помощи учителя, затрудняются самостоятельно выделять существенные связи описываемых событий, устанавливать их причинную зависимость. В не зависимо-сти от того, насколько велики трудности в обучении пониманию материала, прочитанного про себя, нужно научить детей с нарушениями интеллекта этому экономному и необходимому виду чтения. И уже к III классу чтение про себя

сформируется как самостоятельный вид чтения.

Тексты, предлагаемые ученикам III класса для чтения про себя, следует упростить по содержанию и слоговой структуре входящих в нее слов. В старших классах возможно использование более сложных текстов. Однако должна быть также проведена пропедевтическая работа, включающая объяснение отдельных незнакомых слов. Вместе с тем количество незнакомых слов должно быть сведено к минимуму [1].

На первых порах обучения учащиеся не могут совершенно исключать голос при чтении про себя, поэтому еще остается сохранным шепотное произведение. Учитель не должен торопиться исключать видимые и слышимые речедвигательные компоненты, однако необходимо постепенно ослаблять их. После того как учащиеся овладеют процессом молчаливого чтения, оба вида чтения используют одновременно: дети сначала начинают читать часть текста вслух, затем прочитываются некоторые абзацы из текста, которые задает учитель уже «про себя». Потом одна из глав прочитывается вслух и разбирается совместно в классе, другая дается для самостоятельного молчаливого чтения дома. Развитие навыка выразительного чтения может осуществляться как на уроках, так и во внеклассное время. Можно предлагать материалы текстов в книгах для чтения, так специально подобранные упражнения. Учащиеся специальной (коррекционной) школы учатся владеть всеми компонентами речевой интонации, но с разной степенью осознания.

Работа над логическими паузами является достаточно сложной для детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, в связи с чем ее не выделяют в качестве отдельного направления коррекции. Дети соблюдают паузы по указанию учителя. Также огромное значение для выработки навыка выразительного чтения имеет участие всех учеников класса в художественной самодеятельности. Детей привлекают к коллективной декламации конкретного речевого материала на родительских собраниях, внут-

ришкольных мероприятиях и др. Благодаря этому у них создается заинтересованность, помогающая осмыслить значение работы над интонационной выразительностью [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что работа по развитию навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения у детей с нарушениями интеллекта протекает в единстве. При формировании навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта учителю необходимо понимать трудности детей в обучении, осознавать причины их возникновения, а также продуманно, исходя из индивидуальных особенностей ребенка, подходить к вопросу выбора средств, форм и методов обучения навыку чтения. Для того чтобы дети младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта смогли в полной мере овладеть навыком чтения, необходимо организовать следующие педагогические условия:

- организация уроков, с использованием специальных коррекционных методов и приемов формирования навыка чтения;
- создание единого читательского пространства во взаимодействии школы, библиотеки и семьи.

Список литературы:

1. Аксёнова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе [Текст] / А.К. Аксёнова – М.: Владос, 2002.
2. Аксёнова, А.К. Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения [Текст] / А.К. Аксёнова, Н.Г. Галунчикова. – М., 1991.
3. Иваненко, С.Ф. Формирование навыков чтения у детей при тяжёлых нарушениях речи [Текст] / С.Ф. Иваненко. – М.: Просвещение, 1987.
4. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]: учеб. пособие: / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2004.

Елена Казьменко

Научный руководитель: Русинова С.В.

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье рассмотрены письменная речь, ее компоненты, а также ошибки при письме совершаемые школьниками с нарушениями зрения.

The article considers the written speech, its components, as well as errors in writing committed by students with visual impairment

Ключевые слова: письменная речь, школьники с нарушениями зрения.

Index terms: written speech, students with visual impairment.

Более поздней по времени возникновения, чем устная речь формой существования формой выражения языка является письменная речь.

Чтение и письмо являются равнозначными составляющими письменной речи. А.Н. Корнев отмечал, что письмо, есть знаковая система фиксации речи, благодаря которой, используя графические элементы, можно передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Этому способствует и постоянный состав знаков [2].

Письмо является сложной формой речевой деятельности, которая обеспечивается взаимодействием различных анализаторов – речеслуховым, речедвигательным, зрительным, общедвигательным. Между данными анализаторами в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность.

И.Н. Садовникова выделяет три компонента письменной речи. Первым и основным компонентом процесса письма является звуковой анализ слова, который подразумевает умение вычленять отдельные звуки из воспринимаемого слова и закреплять их в устойчивых фонемах. Второй компонент состоит из операции сопоставления каждого вычлененного звука из слова с соответствующей ему буквой. Третье звено – это перекодирование зрительного представления буквы в соответствующие ей графические начертания, осуществляемые, с помощью комплекса последовательных движений [5].

Письменная речь характеризуется высокой степенью произвольности. Поэтому для ее развития требуется определенная зрелость третьего блока мозга, который обеспечивает программирование, регуляцию и контроль сложных видов деятельности. Такая сложная функциональная организация процессов письма и чтения, объясняет и многообразие механизмов их нарушения. А так же, форм и видов нарушения письма и чтения.

Все три функциональных блока головного мозга, а именно: 1 – блок баланса тонуса и бодрствования; 2 – блок восприятия, трансформации и сохранения информации, поступающей из внешнего мира; 3 – блок программирования, контроля и регуляции деятельности психики, участвующей в организации процесса письма.

Современный подход к изучению недоразвития процесса письма и чтения предполагает их нейropsychологический анализ. Для его осуществления необходимо, в первую очередь, отталкиваться от представлений о мозговой организации этих процессов в норме. Т.В. Ахутина определяет функциональный состав письма с помощью оценки роли каждого из трех блоков мозга [1].

Л.С. Выготский и Р.Е. Левина, говорили о том, что для становления письменной речи у ребенка, необходим определенный уровень развития, памяти, внимания, мышления ребенка.

Чем совершеннее сформированы произносительная сторона речи, фонематический слух, чем выше степень морфологических и синтаксических обобщений и лингвистических знаний, тем будет лучше ребёнок подготовлен к процессу письма (Р.Е. Левина).

Кроме того, Р.Е. Левиной был выделен ряд условий, необходимых для воспроизведения на письме слов, в соответствии с их произношением, не опираясь при этом на владение правилами грамматики, которыми ребенок должен овладеть в дошкольном возрасте (фонетический принцип).

К ним относятся: чёткое разграничение всех речевых звуков; правильное и четкое воспроизведение звуков; умение осуществлять звуковой анализ и синтез слов;

знание букв, чёткое их различение по графическому отображению.

Автором указывается, что морфологический принцип русского правописания, является самым важным и наиболее сложным для усвоения. Для осуществления данного принципа, необходимо понимание грамматических правил, которые определяют особенности отражения на письме различных морфем слова (корня, приставки, суффикса, окончания).

Необходимыми предпосылками для овладения морфологическим принципом письма, Р.Е. Левиной выделены следующие: полное усвоение фонетического принципа; овладение морфологическим анализом слов, необходимым для определения части слова, которая содержит орфограмму; овладение и активное использование, приведенным в систему, запасом слов; предварительное (в дошкольном возрасте) усвоение грамматических норм языка.

Отсутствие, выпадение какого либо звена этого процесса, по словам Р.Е. Левиной, может повести за собой, невозможность усвоения грамматических правил, не связанных с их незнанием [3].

Таким образом, в отличие от устной речи, письменная речь формируется только в процессе целенаправленного, организованного обучения. Она является более высоким уровнем речевого развития человека, требующего сформированности целого комплекса предпосылок.

К наиболее отличительным чертам, связанным с нарушением зрительного восприятия письма, относится нарушения графических норм, неточное распределение материала на странице и неправильное расположение элементов и букв по отношению друг к другу. Так же к основным особенностям можно отнести недостатки в расположении материала на странице, что объясняется ролью зрения в акте письма.

На этапе формирования графических навыков зрительные представления являются основной опорой. Поскольку наглядные представления графических норм не обладают определенностью и устойчивостью, слабовидящие дети не видят недостатков в письме и не могут их предупредить. Кроме этого, недостатки

зрительного восприятия часто ставят слабовидящего ребенка перед выбором приемов и способов письма, не содействующих выработке правильных графических навыков. В процессе обучения направленном на формирование наглядных представлений графических норм письма и двигательных комплексов графические недостатки сглаживаются [4].

Перечисленные нарушения в письме слабовидящих связаны: с трудности зрительного восприятия, трудности речевого анализа, значение для школьника внешнего оформления письменных работ, учет индивидуальных особенностей детей учителем.

Довольно распространенными на письме слабовидящих детей являются замены и искажения букв на основе недоучета какого-либо из существенных признаков их графического изображения. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.А. Барановой, П.Л. Горфункель, Е.В. Гурьянова и др., отражение буквы как раздражителя комплексного представляет собой сложный аналитико-синтетический процесс и вызывает определенные трудности даже у детей с нормальным зрением. У слабовидящих детей этот процесс осложнен недостатками зрения, что находит свое выражение в значительной распространенности графических ошибок в их письме и наиболее грубых искажениях букв [4].

Смещения и искажения букв так же имеют место в письме детей с нарушениями зрения, особенно на этапе знакомства с буквой, однако степень затруднений на одном уровне обучения неодинакова. Наибольшие затруднения испытывают дети с низкими офтальмологическими данными в усвоении начертания букв. Они допускают большое количество смещений и искажений букв.

В процессе обучения трудности, связанные с усвоением начертания букв, постепенно преодолеваются. Решающим в преодолении этих нарушений является контроль со стороны учителя, поскольку рукописные тексты из-за трудности их восприятия дети читают редко.

Графические замены имеют такую же обусловленность и у детей с нормальным зрением (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова).

Таким образом, письменная речь у детей с нарушениями зрения представляет собой особый сложный феномен, который нуждается в дополнительном исследовании и комплексной системе коррекционной работы.

Список литературы:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М.: Владос, 2002. – 320 с.
2. Колесникова Г.И. Специальная психология и педагогика. – М.: Феникс, 2010. – 73 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – М.: Детство-пресс, 2006. – 113 с.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 1999.
5. Новикова М.Л. Нарушения письменной речи учащихся начальной школы // Дефектология. – М.: Аквариумбук, 2004. – №3. – с.16-19.

Наталья Кирилина

Научный руководитель: Шипилова Е.В.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

FEATURES OF DEVELOPMENT OF SPEECH THINKING IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности развития речевого мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи. Приводятся результаты исследования речевого мышления дошкольников, а также представлена коррекционно-педагогическая программа по развитию речевого мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Abstract: This article discusses the features of the development of speech thinking in children with severe speech disorders. The results of the study of speech thinking of preschoolers are given, and a correctional and pedagogical program for the development of speech

thinking in children with severe speech disorders is presented.

Ключевые слова: Речевое мышление, коррекционно-педагогическая программа, мыслительные операции, тяжелые нарушения речи, познавательные процессы, речевая функция.

Index terms: Speech thinking, correctional-pedagogical program, mental operations, severe speech disorders, cognitive processes, speech function.

Речевая функция является одной из значительных психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению.

Мышление – это одна из высших психических функций, обобщенная форма отражения объективной реальности и ее восприятия, а так же процесс, связанный с переработкой информации. Под «речевым мышлением» же понимается тесное взаимодействие речи и мышления: речь во время мышления и мышление во время речи [1].

Активная речевая деятельность способствует положительному развитию интеллектуальной деятельности. Речь помогает человеку мыслить. Прежде чем осуществить речевое высказывание, поделиться им с собеседником, нужно тщательно продумать мысль, выразить ее своими словами, а затем сообщить ее другому человеку [1].

Уровень умственной сферы напрямую зависит от того, насколько развита его речевая функция. Речь, соответственно, обогащается и совершенствуется под влиянием постоянно развивающихся и усложняющихся психических процессов. Недостаточная же по тем или иным причинам речевая деятельность оказывает неблагоприятное воздействие на формирование психической сферы ребенка и становление его личностной сферы.

По мнению В.К. Воробьевой, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, прежде всего, дефекты речевого развития могут привести к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций, опосредованных речью: вербальной памяти, смыслового запоминания, слухового внимания, логического мышления. Это может отражаться как на продуктивности мыслительных операций, так и на темпе

формирования познавательной деятельности [3].

У детей с тяжелой речевой патологией отсутствует первичное нарушение интеллекта, сохранен слух, но имеются серьезные речевые дефекты, которые оказывают отрицательное воздействие на становление психики – невнятная речь, неправильное произношение звуков, недостаточная степень овладения звуковым составом слова. Тем не менее, большинство детей отлично понимают обращенную к ним речь, но не имеют возможности для общения с окружающими посредством речевой деятельности [4].

К тяжелым речевым нарушениям (ТНР) относят алалию, афазии, ринолалию, дизартрию, общее недоразвитие речи (1 и 2 уровень речевого развития), некоторые формы заикания.

У детей с ТНР можно отметить недостаточный объем знаний об окружающем их мире, у них могут возникнуть трудности в установлении связи между причиной и следствием, сложность в освоении отвлеченных и обобщающих понятий, в программировании своей реплики, недоступность осмысления и употребления сложных речевых конструкций. Характерной отличительной чертой детей с тяжелыми нарушениями речи от детей с нормальным речевым развитием является слабость параметров речевого мышления:

1) Анализ – способ познания предметов, путем деления целостного и рассмотрения каждой его части по отдельности;

2) Синтез – мыслительный процесс, соединения или объединения разрозненных объектов в целое, переход от частей к целому;

3) Обобщение – это логическая операция, выражающая переходом от меньшего класса понятий, к понятию более общего объема;

4) Сравнение – операция, основанная на сопоставлении одного понятия с другим, с целью выявления общего или различного между ними;

6) Классификация – принцип распределения однородных предметов на

группы, по каким-либо отличительным признакам [4].

Следовательно, если повысить уровень речевого мышления, то это положительно скажется на интеллектуальном развитии детей, а своевременная и систематическая логопедическая помощь позволит справиться с недоразвитием представленных параметров мышления и предотвратить обусловленные ими последствия. Это подчеркивает актуальность проводимого исследования и вызывает необходимость создания программы, направленной на развитие речевого мышления у детей с ТНР.

Исследование по выявлению специфики речевого мышления у детей с ОНР (I-II уровень) проводилось на базе МДОУ детский сад комбинированного вида № 27 г. Ставрополя.

В эксперименте приняло участие 20 детей:

10 детей – контрольная группа – дети в норме (4-5 лет).

10 детей – экспериментальная группа – дети с ОНР (I-II уровень) (4-5 лет).

Для выявления уровня развития речевого мышления у детей нами были использованы следующие методики: «Нелепицы» (Р.С. Немов), «Времена года», «Найди отличия», «Что здесь лишнее?» (Р.С. Немов), «Невербальная классификация» (Т.Д. Марцинковская), «Разрезные картинки» (С.Д. Забрамная).

Изучение речевого мышления у детей 4-5 лет показало, что у детей с нормальным развитием уровень сформированности речевого мышления находится на высоком и среднем уровне, в отличие от сверстников с речевыми расстройствами. У детей с ТНР можно наблюдать неустойчивое внимание, снижение уровня вербальной памяти, при этом больше всего страдает продуктивность запоминания. Взаимосвязь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в своеобразии мышления. Это выражается в несформированности понятий, замедленном мыслительном процессе, снижении внимания, расторможенности и др. При этом дети имеют полноценные предпосылки для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, но отстают в раз-

витии речевого мышления и с трудом овладевают его параметрами.

Следует отметить, что в процессе выполнения заданий, все дети экспериментальной группы испытывали трудности. Они часто отвлекались и не могли сосредоточиться на задании, запомнить инструкцию. Большинство детей не смогли справиться с заданием за отведенное для этого время, были напряжены и скованны, а так же не смогли дать объяснение ни одному признаку или явлению, которые были представлены в задании. Речевую деятельность можно охарактеризовать как крайне ограниченную, состоящую из звукоподражаний, нечетко произносимых слов, употребляется большое количество указательных жестов, мимики. Некоторые ребята проявляли большую заинтересованность в выполнении заданий, отвечали на вопросы односложно, пытались дать объяснение определенным явлениям и назвать признаки, представленные в задании.

Известно, что ведущим видом мышления у детей этого возраста является наглядно-образное мышление. При выполнении заданий, направленных на определение уровня сформированности наглядно-образного мышления, большинство детей показало хорошие результаты, выполняя его методом перебора вариантов и целенаправленных проб. Можно сказать о том, что дети отстают в развитии наглядно-образного мышления и без специального обучения с трудом овладевают основными операциями речевого мышления.

На основании полученных результатов проведенного экспериментального исследования, была разработана коррекционно-педагогическая программа, направленная на развитие речевого мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи. Она включала в себя 4 раздела:

I раздел «Развитие анализа и синтеза»

II раздел «Развитие обобщения»

III раздел «Развитие сравнения»

IV раздел «Развитие классификации»

Логопедические занятия проходили в привычной для детей обстановке с использованием раздаточного, наглядного и дидактического материала. Продолжительность занятий составила 3 месяца. Продол-

жительность одного логопедического занятия составляло 20- 25 минут.

Группа детей, с которыми проводились логопедические занятия по предложенной программе, улучшила свои первоначальные показатели во время проведения контрольной диагностики. Высокого уровня сформированности речевого мышления из 10 детей никто не достиг, среднего уровня достигли 6 детей. На низком уровне осталось 4 ребенка, так как из-за частых заболеваний не посещали логопедические занятия. Даже незначительные показатели в развитии речевого мышления являются положительной динамикой.

Дети, достигшие среднего уровня сформированности коммуникативных умений стали более активны на логопедических занятиях, внимательно слушают и понимают обращенную к ним речь. У них значительно снизилось время выполнения каждого задания, они стали увереннее в своих ответах, стали принимать инструкцию и действовать по ней. Так же были отмечены некоторые улучшения параметров речевого мышления: анализа (дети находят все ошибки но не могут аргументировать своё мнение), синтеза (дети правильно определяют все времена года, но указывают 2-3 признака), сравнения (понимают условия задачи, находят 3-4 отличия из 5), обобщения (дети успевают выполнять задания за заданное время, но им требуется дополнительная помощь логопеда) и классификации (детям нужно время и дополнительная помощь, чтобы понять задание, после обучения они продолжают допускать некоторые ошибки).

Таким образом, опираясь на полученные данные, можно сделать вывод о том, что логопедическая работа по развитию речевого мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи, оказалась эффективна и позволила повысить уровень речевого мышления у детей с ТНР (ОНР I-II ур.).

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр.- М.: «Лабиринт», 1999 г.- 352 с.

2. Немов Р.С. Общая психология. В 3 томах. – М.: Юрайт, 2017

3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Чевелева Н.А. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений.- М.: Профессиональное образование, 1993.- 232 с.

4. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика / [Под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]- изд 2-е испр. и доп.- М.: Эксмо, 2018.- 608 с.

5. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной, – 3 изд., испр.- М.: АРКТИ, 2005.-240 с.

Алина Колодзеева

Научный руководитель: Бондаренко С. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОПТИМИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЦЕССА ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OPTIMIZE THE COMMUNICATION OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

В статье представлена краткая характеристика личностных особенностей подростков с нарушением интеллекта, раскрывается содержательная сторона психологических механизмов оптимизации коммуникативного процесса, выявлен уровень их сформированности у данной категории лиц.

The article presents a brief description of the personality characteristics of adolescents with intellectual disabilities, reveals the substantive side of the psychological mechanisms for optimizing the communication process, reveals the level of their formation in this category of persons.

Ключевые слова: коммуникативный процесс, психологические механизмы, рефлексия, эмпатия, идентификация.

Index terms: communicative process, psychological mechanisms, reflection, empathy, identification.

Многогранность развития личности подразумевает проектирование психологических условий, которые обеспечивают полноценное прохождение детьми конкретных возрастных периодов. Для формирующейся личности определяющим является не только специфика ведущей деятельности, но и характер системы взаимоотношений с ближайшим окружением. Актуальными являются социально-психологические проблемы, касающиеся процесса общения, в особенности его коммуникативной стороны.

А.А. Бодалев предлагает рассмотреть коммуникативный процесс как взаимодействие субъектов, при котором они познают друг друга, вступают в те или иные взаимоотношения и между ними устанавливается определенное взаимодействие. В исследованиях А.И. Крупнова изучение коммуникативного процесса осуществляется по двум направлениям. Во-первых, изучать оценки коммуникативного процесса, используя для этого динамические признаки общения: характер коммуникативного процесса, интенсивность протекания. Во-вторых, изучать качественные характеристики общения с указанием степени выраженности и доминирования у человека того или иного психологического механизма [4].

Изучение коммуникативного процесса подростков с интеллектуальной недостаточностью (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, М.С. Певзнер и др.) позволяет заключить, что своеобразие становления таких детей существенно затрудняет возможные ориентиры в процессе общения. Подростки с нарушением интеллекта сторонятся контактов, которые потенциально рассматриваются как проблемные, в связи с несформированными коммуникативными навыками [3].

Психическое недоразвитие, имеющее следствием своеобразие высших форм познавательной активности, системное нарушение речевой деятельности, обуславливает недостаточный уровень коммуникативной компетентности подростков, что предопределяет трудности приспособления субъекта к социальным изменениям. Подростки испытывают серьезные затруднения вхождения и реализации в системе социальных взаимодействий, что имеет след-

ствием обострение субъективных проблем (О.А. Агавелян, Н.В. Москоленко, Е.Ю. Шаталова и др.). Недостаточный уровень коммуникативных умений подростков обуславливает дисгармоничность социальных отношений, одиночество и ощущение отверженности.

Исследование природы коммуникативного процесса подразумевает изучение не только его структурно-содержательного, но, прежде всего, динамического проявления. Необходимо рассмотреть проблему психологических механизмов коммуникативного процесса. В области психологической науке термином «механизм» очерчивается совокупность психологических феноменов, определяющих процесс проявления психических свойств.

Важная роль в раскрытии феномена психологических механизмов, нацеленных на оптимизацию коммуникативного процесса, принадлежит работам Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Е.В. Шороховой и др. Рассмотрим подробно несколько типов психологических механизмов, которые проявляются в конкретных обстоятельствах и отличаются специфичностью действия.

В процессе формирования личности коммуникативно-значимые мотивы постоянно развиваются, приобретают ведущее значение и подавляют другие мотивы. А.М. Автарева под значением коммуникативной направленности понимает всеобъемлющий устойчивый интерес к коммуникативной деятельности на основе развитых соответствующих склонностей и способностей [2].

Коммуникативный процесс во многом зависит от эмоционально-чувственного состояния человека. Эмоции приводят психику в такое состояние, когда информация усваивается активно и прочно. Человеческие эмоции в процессе любой деятельности личности выполняют функцию своеобразных оценок различных ее моментов и направляют ее на предметы человеческих потребностей. Положительные эмоции стимулируют коммуникативный процесс. Отрицательные эмоции, наоборот, оказывают понижающее воздействие на его развитие [6]. Следовательно, испытываемые человеком положительные эмоции в ком-

муникативном процессе определяют его эмоциональную удовлетворенность, которая служит стимулом для оптимизации коммуникации человека.

Формирование коммуникативного процесса также зависит от переживания значимости для личности ценностей. Специфическое значение для субъекта приобретает то, что объединяет цели его деятельности с мотивами ее реализации. С.Л. Рубинштейн отмечал, что именно то, что значимо для человека, рассматривается в качестве мотивов и целей его деятельности, определяя подлинный стержень субъекта [5].

В процессе познания друг друга, понять внутренний настрой другого можно, только опираясь на собственные индивидуально-психологические особенности, адекватно оценивая свое психическое состояние, зная свойства собственной личности. Процессом самопознания субъектом внутренних психологических актов и состояний является рефлексия. Личность, владея рефлексией, проигрывает собственную тактику поведения и поведения партнера по общению, меняет ее в случае необходимости.

С помощью идентификации происходит присвоение чувств, отношений, мотивов, присущих людям. Идентификация заключается в отождествлении одного человека с другим на основании какого-либо признака и эмоциональное переживание этого тождества. Идентификация выступает психологическим механизмом, посредством действия которого можно стимулировать коммуникативный процесс и обеспечивать результат коммуникативной деятельности.

Рассмотренные психологические механизмы оказывают решающее воздействие на изменение результата деятельности. Этим можно объяснить то, что процесс деятельности становится источником побуждения к ней субъекта, стоит лишь ему начать эту деятельность. Это характерно для коммуникативной деятельности, когда результат всегда обладает эмоциональной окрашенностью, что придает ему значимость и интенсифицирует взаимодействие.

Целью экспериментального исследования стало выявление сформированности психологических механизмов оптими-

зации коммуникативного процесса у подростков с нарушением интеллекта.

В соответствии с целью исследования была разработана диагностическая программа, в которую вошли: методика диагностики эмпатии (И.М. Юсупов), методика диагностики нравственной мотивации, методика диагностики уровня развития рефлексивности (А.В. Карпов), методика «Мой герой», методика диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева).

Исследование проводилось на базе ГКОУ Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №33 г. Ставрополя. В эксперименте приняли участие учащиеся подросткового возраста в количестве 14 человек.

Реализация методики диагностики эмпатии (И.М. Юсупов) позволила констатировать, что у 8 учащихся (57,15%) был выявлен средний уровень эмпатии, низкий уровень отмечен у 6 (42,85%) подростков. Этим испытуемых отличало отсутствие стремления понять чувства человека, выразить ему сочувствие.

Анализ результатов методики диагностики нравственной мотивации, направленной на выявление уровня личностной значимости, показал, что немногим более половины подростков обладают средним уровнем развития способности анализировать и сопоставлять нравственные ценности (9 чел. – 64,28%). У остальных был зафиксирован низкий уровень.

По результатам методики диагностики уровня развития рефлексивности было обнаружено, что у подростков с нарушением интеллекта рефлексия соответствует низкому уровню сформированности, проявляется без критического анализа (11 чел. – 78,57%). Подросткам с трудом давался анализ личностных причин, мешающих им вступать во взаимодействие со сверстниками. Средний уровень рефлексии выявлен у 3 (21,43%) подростков.

По результатам методики «Мой герой», диагностирующей уровень развития идентификации, было установлено, что данный механизм также недостаточно развит. Большинство испытуемых (9 чел. – 64,28%) с трудом давалось выполнение за-

даний на отождествление себя со значимыми для них людьми и с героями литературных произведений.

На основе результатов методики диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях был сделан вывод о том, что мотивация к общению у 10 (71,42%) подростков исследуемой группы имеет низкий уровень развития. Они не стремятся вступать в межличностные взаимоотношения со сверстниками. Для данных подростков характерны: инфантилизм, слабо выраженная мотивация к общению, отсутствие представлений о правилах и стратегиях во взаимоотношениях с окружающими.

Следует подчеркнуть, что отличительными особенностями процесса коммуникации подростков с нарушением интеллекта являются устойчивое недоразвитие эмоционально-потребностной сферы, вербальной и невербальной коммуникации, что затрудняет формирование коммуникативных навыков, установление гармоничных межличностных отношений. Организация коммуникативного процесса является важным условием их успешной интеграции в социум. Важными элементами оптимизации коммуникативного процесса служат следующие психологические механизмы: механизм коммуникативной направленности, эмпатии, рефлексии, идентификации, личностной значимости, механизм результата коммуникативного процесса. Результаты пилотажного исследования позволили сделать вывод о том, что при отсутствии систематического, целенаправленного психолого-педагогического обеспечения уровень психологических детерминант коммуникативного процесса подростков с нарушением интеллекта является недостаточным.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Психология о личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 188 с.
2. Гулевич О.А. Убеждающая коммуникация. М.: Российское педагогическое общество, 1999. 79 с.
3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003. 391 с.

4. Крупнов А.И. Психологическая структура действий человека. М., 1990. 56 с.

5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.

6. Шорохова Е.В., Бобнев М.И. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979. 339 с.

Людмила Корякина

Научный руководитель: Артеменкова Л. Ф.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

THE DEVELOPMENT OF LEXICO-GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GUS LEVEL III

В данной статье рассматриваются особенности развития лексико-грамматической стороны языка детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, резюмируются результаты обследования сформированности лексико-грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на примере заданий, в которых необходимо образовать однокоренные слова.

This article discusses the features of the development of lexical and grammatical side of the language of preschool children with General underdevelopment of speech level III, summarizes the results of the survey of the formation of lexical and grammatical system of speech of preschool children with General underdevelopment of speech level III on the example of tasks in which it is necessary to form.

Ключевые слова: лексико-грамматический строй речи, общее недоразвитие речи, общее недоразвитие речи III уровня, дети дошкольного возраста, дошкольное образование.

Index terms: lexical and grammatical structure of speech, General underdevelopment of speech, General underdevelopment of speech level III, preschool children, preschool education.

Речевое развитие ребенка в условиях его полноценного становления является важным процессом, требующим систематического и целенаправленного воздействия со стороны взрослых. Внимание к развитию речи детей неслучайно, по мне-

нию многих исследователей, должно быть всеохватывающим. Речь – это базовая способность человека, определяющая его потенциал ко всем сферам самореализации. Умение доступно и связно изъясняться открывает перед людьми перспективу личностного роста, возможность адаптироваться к условиям социальной среды и стать ее частью, активно коммуницировать. Владение речью позволяет получать, перерабатывать и передавать информацию различного рода, необходимую для свободного межличностного общения и жизнедеятельности в целом.

Процесс развития речи особенно важен в ходе взаимодействия с детьми дошкольного возраста. В период дошкольного детства осуществляется формирование многих элементарных умений, в числе которых умение грамотно и полно с точки зрения лексики оформлять собственную речь является самым значимым. Возможности дошкольного возраста активно используется дошкольными педагогами для реализации ведущих образовательных целей.

В наше время развитие речи ребенка в условиях непрерывной учебной деятельности выдвигается образованием на первое место. Интеграция детей с речевыми патологиями в систему дошкольного образования становится перспективным направлением работы образовательной системы. Возникает острая необходимость в оптимизации процесса овладения речью детей, имеющих речевые затруднения.

Согласно данным статистики Нищевой Н.В., датированной 2005 г., больше, чем у половины (53%) детей дошкольного возраста были выявлены нарушения речи, не укладывающиеся в рамки нормального онтогенеза. Около 90% детей на момент проведения исследования оказались в зоне риска вследствие неблагоприятного воздействия биологических и социально-психических факторов [4, с. 204].

Относительно недавние наблюдения, приведенные в исследовании Мамоновой Е.А. и датированные 2017 г., констатируют увеличение числа дошкольников с речевыми нарушениями до 70-80%. Как отмечает автор исследования, сегодня

только 15% детей рождаются абсолютно здоровыми, не имея при этом отклонений в речевом развитии [См. там же, с. 205].

Нужно подчеркнуть, что проблема развития лексико-грамматической стороны речи детей одна из наиболее актуальных в дошкольном образовании. В условиях работы ДООУ ее состояние отягощается распространением у дошкольников различных по сложности нарушений речи. Общее недоразвитие речи в спектре речевых нарушений занимает центральное место.

В коррекционной работе нарушение в усвоении лексики и грамматики речи является показателем общего недоразвития речи (далее – ОНР). ОНР – это комплекс сложных речевых отклонений, при котором нарушается функционирование всех компонентов речевой системы, на уровнях звука и смысла, при сохранном слухе и интеллекте [1, с. 112].

Принципиальное значение для данного исследования имеют труды Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, В.И. Селиверстова и мн. др.

Известно, что дети с ОНР являются самыми частыми субъектами коррекционного воздействия. Сегодня действительно наблюдается тенденция к росту числа дошкольников, у которых диагностируют данное системное нарушение речи. Несформированность лексико-грамматической стороны в структуре ОНР является основополагающим дефектом речи.

Речевое развитие ребенка наиболее интенсивно протекает в период дошкольного детства, характеризующийся высоким потенциалом выработки языковых способностей. Развитие речи детей в данном возрасте происходит в тесной связи с усвоением элементарных грамматических норм русского языка и становлением словарного запаса. Оба этих аспекта являются основанием для формирования лексико-грамматической стороны речи дошкольника.

Лексико-грамматический строй речи – это сторона языка, основанная на формировании грамматических навыков и обогащении словарного запаса ребенка [2, с. 73]. Вопросы развития лексико-

грамматического строя речи отражены в работах Ю.Д. Апресяна, Л.А. Введенской, Т.А. Ладыженской и мн. др.

В норме в развитии словарного запаса дошкольника наблюдаются значительные преобразования качественного и количественного характера. Речь ребенка становится насыщенной не только с позиций наполняемости словаря, но и с точки зрения смыслового содержания. Дети рано заучивают слова, однако значение, содержащееся в них, усваивается ими постепенно. С возрастом ребенка характер обобщений, имеющий место в слове, должен меняться. В период дошкольного детства формируется и грамматический строй речи ребенка. Этот период отмечен усвоением морфологии языка, склонений и спряжений.

Развитие лексико-грамматического строя речи – залог успешной общеречевой подготовки, обеспечивающей практическое владение ребенком фонетическим, морфологическим и лексическим уровнями языковой системы [См. там же, с. 74].

Нужно подчеркнуть, что для речи детей с ОНР III уровня характерны слабая ограниченность речевых средств (наряду с развернутой фразовой речью, владением основными грамматическими и морфологическими элементами наблюдается недифференцированное произношение (близкие звуки сливаются либо, путаются местами), мена слогов в слове и пролонгация звуков). Речь младших школьников с данных речевым нарушением существенно развернута, они испытывают затруднения только в области звукового оформления речи. Процессу развития лексико-грамматической стороны речи в данном случае должна предшествовать работа по устранению дефектов речи.

На базе МБДОУ детский сад комбинированного вида № 27 г. Ставрополя нами было проведено исследование уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи, в котором приняло участие 10 детей с ОНР III уровня.

Методики Г.А. Волковой, Н.В. Себряковой, Р.И. Лалаевой, В.А. Ковшикова позволили провести обследование лексико-грамматического строя языка и осу-

ществить количественный и качественный анализ результатов продуктов деятельности обследуемых, речевых карт и итогов бесед, проведенных с ними.

В результате обследования навыков словообразования названий животных, словообразования по аналогии (со значением единичности) и образования однокоренных слов нами были выявлены следующие результаты:



1 уровень	2 уровень	3 уровень
0 %	30% (в среднем 3 ребенка)	70% (в среднем 7 детей)

1 уровень – высокий. Характеризуется полным, самостоятельным выполнением заданий, точностью, полнотой применения лексики, пониманием инструкции; в заданиях либо не допускается ошибок вообще, либо допускаются, но единичные, в основном в непродуктивных формах образования слов.

2 уровень – средний. Характеризуется отдельными неточностями, затруднениями, единичными аграмматизмами, наличием самокоррекции, систематическими ошибками в непродуктивных формах словообразования.

3 уровень – низкий. Характеризуется необходимостью помощи со стороны экспериментатора, бедностью, неточностью лексики, грубыми аграмматизмами, неразвитостью навыков словообразования, словоизменения и понимания обращенной речи [3, с. 83].

Таким образом, развитие лексико-грамматической стороны речи дошкольников с ОНР III уровня является значимой об-

ластью современных исследований и происходит в тесной связи с различными аспектами, характерными для становления языка обследуемых рассматриваемой нами возрастной категории.

Список литературы

1. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 214 с.

2. Борякова Н.Ю., Матросова Т.А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых предложений). – М.: В.Секачев, 2010. – 356 с.

3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики. – СПб., 2003. – 194 с.

4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. – М.: Эксмо, 2011. – 312 с.

Варвара Кручинкина

Научный руководитель: Артеменкова Л.Ф.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF CHILDREN TO STUDY AT SCHOOL IN THE PROCESS OF SPEECH THERAPY

В данной статье рассмотрены проблемы формирования психологической готовности к обучению в школе в процессе логопедической работы, представлены исторические сведения о различных взглядах на тему исследования, проанализированы исследования известных психологов.

Abstract: this article deals with the problems of formation of psychological readiness to study at school in the process of speech therapy, presents historical information about the different views on the research topic, analyzes the research of famous psychologists.

Ключевые слова: готовность к школе, психологическая готовность, интеллектуальная готовность, личностная готовность, социальная готовность, эмоционально-волевая готовность.

Index terms: school readiness, psychological readiness, intellectual readiness, personal readiness, social readiness, emotional-volitional readiness.

Одним из важных вопросов вступления ребёнка в школьную жизнь является его готовность к школе. Существует большое количество определений и классификаций готовности ребёнка к школьному обучению.

В.С. Мухина утверждает, что готовность к обучению в школе предполагает желание и осознание необходимости учиться, которое возникает у ребенка в результате социального созревания, появления внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности [6].

Д.Б. Эльконин считает, что готовность ребенка к школьному обучению – это формирование системы социальных отношений между ребенком и взрослым [7].

В рамках нашей статьи мы считаем наиболее точным определение М.М. Безруких, которая понимает под готовностью к обучению в школе уровень морфологического, функционального и психического развития ребенка [2].

Психологическая готовность является одним из аспектов готовности детей к школьному обучению.

Проблема психологической готовности детей к обучению в школе является довольно актуальной не только в России, но и во всём мире. Она возникла в связи с изменением начала сроков систематического обучения. Тогда и начали определять, в каком возрасте лучше начинать обучение, когда и при каком состоянии ребенка этот процесс не будет приводить к нарушениям в его развитии, отрицательно влиять на его здоровье.

Изучением данной проблемы занимались такие исследователи как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.И. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и многие другие.

Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль, что готовность к школьному обучению заключается не только в количественном запасе представлений, но и в качественных особенностях мышления детей. Умение обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира, по его мнению, является необходимым чтобы быть готовым к обучению в школе.

Л.И. Божович продолжила развивать идеи Л.С. Выготского. Она рассматривала комплексное образование и считала наиболее важным компонентом готовности мотив. Она выделила две группы мотивов учения: 1) мотивы, связанные с потребностями ребенка в общении со сверстниками и взрослыми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений; 2) мотивы, связанные с учебной деятельностью [4].

Исходя из данных идей, мы пришли к выводу, что для успешного обучения в школе ребенок к моменту поступления должен иметь определенный уровень умственного и личностного развития.

Большинство исследователей понимают под психологической готовностью к обучению в школе необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников. Единого и четкого определения понятия «психологическая готовность к школе» пока нет [3].

Л.И. Божович рассматривает два аспекта психологической готовности – личностную и интеллектуальную готовность к школе. Они проявляются в развитии мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферы. Оба аспекта важны для успешной учебной деятельности ребенка, а так же и его быстрой адаптации к новым условиям, а также безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Д.Б. Эльконин, изучая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность психологических

предпосылок овладения учебной деятельностью.

По данным Л.А. Венгера, Л.Л. Коломинского, Е.Е. Кравцовой, В.В. Холмовской основными компонентами психологической готовности к школьному обучению являются [1]:

1) Интеллектуальная готовность ребенка к школе предполагает: дифференцированное восприятие; аналитическое мышление; рациональный подход к действительности; логическое запоминание; интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий; овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов; развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координации.

2) Личностная готовность ребенка к школе включает в себя развитие мотивации дошкольника и эмоциональную сферу ребёнка.

3) Социально-психологическая (коммуникативная) готовность ребенка к школе предполагает развитие у детей потребности общения с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения [5].

4) Эмоционально-волевая готовность считается сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решение, намечать план действий и принимать усилия к его реализации, преодолевать препятствия, у него формируется произвольность психологических процессов.

Кроме выше указанных составляющих психологической готовности к школе можно выделить еще речевую готовность.

Речевая готовность включает в себя целый комплекс речевых компонентов – это правильное произношение всех звуков родного языка, навыки словообразования и грамматически верного оформления высказываний, умение связно рассказывать и пересказывать.

Уровень речевого развития ребёнка является одним из важнейших показате-

телей психологической готовности к обучению в школе, т.к. речь служит средством не только приема и переработки информации, но и совершенствования мыслительных процессов.

Таким образом, помимо развития познавательных процессов, включающие в себя развитие восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи, в психологическую готовность к школе входят сформированные личностные особенности. К началу школьного обучения у ребёнка должны быть развиты самоконтроль, трудовые умения и навыки, умение общаться с людьми, ролевое поведение. Для того чтобы ребенок был готов к обучению и усвоению знаний, необходимо, чтобы каждая из названных выше компонентов были у него достаточно развиты.

Список литературы:

1. Архипова И.А. Подготовка ребенка к школе: Книга для родителей будущего первоклассника / И.А. Архипова. – Екатеринбург: У – Фактория, 2004. – 215 с.
2. Безруких М.М. Ребенок идет в школу. Проблемы психологической адаптации / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Просвещение, 1996. – 230 с.
3. Большой психологический словарь / под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак. – 2003. – 672 с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2004
5. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2000.- 416 с.
6. Шинтарь З.Л.. Введение в школьную жизнь: Учеб.-метод. пособие / З.Л. Шинтарь. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 119 с.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. — М.: Издательский центр "Академия", 2007. — 384 с.

Татьяна Костенко

Научный руководитель: Санькова А.А.

ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

THE DIFFICULTIES OF MASTERING THE WRITTEN LANGUAGE OF STUDENTS WITH A GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

В данной статье описаны особенности письменной речевой деятельности учеников с общим недоразвитием речи, а также методика (перспективный план), предложенная А.В. Ястребовой, для преодоления дисграфии и дислексии.

This article describes the features of written speech of pupils with General speech underdevelopment, as well as the method (perspective plan), proposed by A.V. Yastrebova, to overcome dysgraphia and dyslexia.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, тяжелые нарушения речи, обучение письму, дисграфия, дислексия, письменная речь, письмо и чтение.

Index terms: common speech and language disorders, severe speech disorders, teaching writing, dysgraphia, dyslexia, writing, reading and writing.

Письменная речь – это сложная речевая деятельность, включающая в себя функциональную связь письма и чтения. У детей, имеющих общее недоразвитие речи, возникают значительные трудности в овладении навыками чтения и письма, что является наиболее частой причиной школьной дезадаптации, снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим проблем в поведении. Поэтому особую значимость имеет проблема формирования письменной речи у младших школьников, имеющих нарушения речи [2, с. 256].

У детей с нормальным развитием речи во время дошкольного периода происходит усвоение необходимого словарного запаса, овладение грамматическими средствами и формами языка, появляется способность к звуковому анализу и синтезу слов и т.д. В то время, как дети, имеющие недоразвитие речи, отстают в развитии этих речевых процессов. На фоне недостаточного речевого развития и бедного опыта речевого общения, они не могут полноценно овладеть процессами чтения и письма [1, с. 224].

Общее недоразвитие речи выражается в нарушении не только фонетико-фонематической стороны речи, но и лексико-грамматической, то есть связной речи в целом и имеет разную степень выраженности. Р.Е. Левина выделяет 3 уровня недоразвития. Трудности овладения письмом и чтением – дисграфия и дислексия возникают чаще у детей, имеющих III уровень ОНР (отмечается фразовая речь с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития), так как при более тяжелых формах дети оказываются вообще неспособны овладеть письменной речью. Термином «дисграфия» обозначают частичное нарушение письма, при которой отмечают большое количество стойких специфических ошибок [3, с. 166-190].

Речь учеников с III уровнем ОНР преимущественно ситуативного характера, диалогична, фрагментарна, недостаточно связна и логична, при этом она не имеет грубых нарушений и достаточно развита для обучения письменной речи. Но все же наблюдается недоразвитие языковых средств [4, с. 312].

Бедность словарного запаса, недостаточная сформированность семантической стороны речи обуславливают непонимание ребенком значения некоторых слов, поэтому во время письма и чтения он часто их пропускает, заменяет по определенному признаку, на акустически похожие слова или смешивает, затруднен поиск проверочных слов, вследствие чего дети допускают ошибки при использовании правил правописания безударных гласных, очень мало в активном и пассивном словаре однокоренных слов. В письменной речи детей с ОНР употребляются в основном существительные, реже глаголы, а прилагательные, местоимения и наречия встречаются крайне редко.

Несформированность грамматического компонента речи приводит к ошибкам в написании союзов, частиц и предлогов. Наблюдаются пропуски, замены или искажения, включение лишних предлогов, слияние их со словами, дети могут также путать предлоги и приставки,

наблюдаются ошибки в построении сложных предложений, ошибки в управлении, согласовании и т.д., отмечаются трудности в употреблении падежных окончаний, также смешиваются формы склонений.

У обучающихся могут часто наблюдаться графические ошибки на письме: добавление лишних элементов к буквам, или наоборот – дети не дописывают некоторые элементы, искажается пространственное расположение букв и т.д. Часто наблюдаются орфографические ошибки, из-за недоразвития фонематических процессов, несформированности представлений о составе слова, что проявляется в искажении слоговой, звуковой и буквенной структуры слов на письме. Буквы заменяются или смешиваются, в связи недостаточностью различения звуков по артикуляционным или акустическим признакам. Чаще всего неправильно употребляют безударные гласные, глухие и звонкие согласные, мягкие и твердые, а также предлоги и приставки. В более тяжелых случаях отмечаются ошибки в виде слияния слов с предыдущими или последующими, либо разделение одного слова на части.

К неспецифическим ошибкам относятся: пропуски, добавления лишних букв и их сочетаний, перестановки, ошибки в правописании, замена на графически похожие буквы, ошибки запоминания написания трудных слов. Дети с нарушениями речи записывают диктуемое слово так, как им удобнее его запомнить, заменяют неудобные для произношения сочетания согласных на более простые, могут добавлять гласные между ними или пропускать один из согласных.

При построении текста отмечаются такие особенности, как недостаточная связность, последовательность и логичность изложения, отсутствие четко выраженных частей текста, нерасчлененность содержания, часто дети пишут без абзацев, в тексте много пропусков. Также недостаточно адекватно используются лексические, грамматические и синтаксические средства. Чаще используются такие синтаксические

конструкции, как простые нераспространенные предложения и предложения с однородными членами, в которых также проявляется достаточно много ошибок: незаконченность мысли, пропуски, неправильный порядок слов, нарушение связи между ними, тавтологии.

А.В. Ястребова указывает, что дети с ОНР специфически выстраивают сложные синтаксические конструкции, они могут пропускать члены предложения, как второстепенные, так и главные. Очень часто на начальных этапах формирования письменной речи дети употребляют названия предметов без указания действия, в результате чего получаются незаконченные высказывания без сказуемого (даже в простых предложениях). А пропуски подлежащего характерны для более сложных предложений, так как ребенок в это время сосредоточен на построении синтаксической конструкции и подборе грамматических средств. Среди второстепенных членов предложения чаще пропускают прямые дополнения, то есть отсутствует указание предмета, на которое направлено действие [6, с. 103]

О.А. Токарева объективно указывает, что письменная речь обучающихся с ОНР обеднена и шаблонна [5, с.190-212].

Несмотря на то, что у данной группы детей не ярко выражены нарушения устной речи, все же их воздействие задерживает формирование других видов речевой деятельности, что значительно отражается на усвоении школьного материала. Поэтому задачами учителя-логопеда в образовательном учреждении являются выявление нарушений и организация коррекционной работы.

А.В. Ястребовой была предложена методика по преодолению дисграфии (1996), которая может осуществляться в коррекционно-образовательной работе логопеда в школе. Она имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность, а также позволяет охватить большую группу детей. В данной

методике выделены следующие задачи: развивать речемыслительную активность и самостоятельность; формировать полноценные учебные умения и рациональные приемы организации учебной работы; формировать коммуникативные умения и навыки; предупредить или устранить дисграфию [6, с. 103].

Коррекция строится на работе со всеми речевыми компонентами поэтапно: работа со звуковой стороной речи; работа над лексико-грамматическим строем речи; работа над восполнением пробелов, формированием и совершенствованием связной речи.

Каждый из этапов работы А.В. Ястребова привязывает к определенному классу обучения в школе. Первый этап реализуется с учениками 1 классов. На данном этапе учитель-логопед должен сосредоточить свою работу на преодолении фонетико-фонематического недоразвития.

Автор предлагает следующий перспективный план для этапа:

1. Развивать фонематический слух;

2. Преодолеть нарушения звукопроизношения (работа над постановкой звуков; работа над автоматизацией звуков; введение правильных звуков в речь).

Автором выделены следующие типы занятий на данном этапе:

- индивидуальные занятия, на которых осуществляется работа над правильным звукопроизношением и совершенствованием фонематического слуха (15 мин);

- подгрупповые занятия, на которых логопед работает над автоматизацией поставленных звуков (2-4 человека, 35-40 минут);

- фронтальные занятия, на которых решаются задачи по дифференциации звуков (4-6 человек, 35-40 минут).

3. Формировать звуко-буквенный анализ (эта задача строится на решении первых двух задач, то есть на сформированном фонематическом слухе и правильном звукопроизношении, и осуществляется на фронтальных занятиях).

Второй этап направлен на

преодоление лексико-грамматического недоразвития и может быть реализован с учениками 2 класса школы. Автор выделяет определенные задачи для данного этапа: преодолеть устно-речевой дефект, то есть аграмматизм устной речи; овладеть морфологией и морфемным составом слова, то есть уметь анализировать слово и выделять приставку, корень, суффикс, основу и окончание.

И завершающий третий этап направлен на развитие и совершенствование связной речи. Предполагает работу с учениками 3 класса. Выделяют следующие задачи: развивать у детей навык самостоятельно составлять рассказы; развивать навык анализа готовых текстов, то есть выделять главные смысловые части и понимать, почему рассказ делится именно так, научиться давать заголовок тексту, а также озаглавливать каждую отдельную часть, что определяет способность самостоятельно составлять план текста, и на его основе переходить к письменной речи, сначала к изложению, а затем и к сочинению.

А.В. Ястребова составила данный перспективный план, опираясь на степени тяжести дефекта и состояние устной речи обучающихся, имеющих ОНР.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи имеют ряд разнообразных специфических и неспецифических ошибок на письме и при чтении, которые связаны не только с фонетико-фонематическим недоразвитием, но и с лексико-грамматическим, что приводит к различным видам дисграфии и дислексии, преодолеть которые можно лишь специальными методами обучения, направленными на речевое развитие детей и обогащение их речевого опыта. Различные исследователи отмечают, что при успешной коррекционной работе и правильном педагогическом подходе, ученики с ОНР успешно овладевают как устной, так и письменной речью, и усваивают соответствующий требованиям объем знаний.

Список литературы

1. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
2. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие. – М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997. – 256 с.
3. Колповская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Левиной Р.Е. – М., 1968. – С.166-190.
4. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 312 с.
5. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Медицина, 1969. – С.190-212.

Екатерина Лафанова

Научный руководитель: Бондаренко С. В.

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

VALUE ATTITUDE TO HEALTH AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CATEGORY

Рассмотрены имеющиеся в научной литературе исследования, позволяющие обобщить на теоретическом уровне положения, связанные с содержанием и структурными компонентами ценностного отношения к здоровью подрастающего поколения.

The studies available in the scientific literature are considered, which make it possible to generalize on a theoretical level the provisions related to the content and structural components of the value attitude to the health of the younger generation.

Ключевые слова: здоровье, личность, психическое развитие, ценностное отношение.

Index terms: health, personality, mental growth, value attitude.

В начале нового столетия наша страна переживает острый кризис в социально-демографической сфере. В условиях, когда уровень смертности значительно превышает показатели рождаемости, а общая заболеваемость населения остается довольно высокой, решение проблемы формирования здорового образа жизни, ответственности личности за собственное здоровье выступает стратегическим направлением современной науки и практики. Обобщенные результаты научных наблюдений (Н.М. Амосов, А.А. Шабунова и др.) позволяют утверждать, что снижение уровня здоровья подрастающего поколения приобретает стойкие тенденции. Вместе с тем, в системе общечеловеческих культурных ценностей базисной является здоровье человека. Именно данная категория определяет возможность освоения субъектом всех других ценностей, является залогом жизнестойкости.

В настоящее время различают ряд системных моделей раскрывающих феномен здоровья. Каждая из них приводит своеобразную трактовку содержания рассматриваемого понятия. Интерес вызывает ценностно-социальная модель. В рамках данной модели здоровье выступает высшей ценностью, фундаментальной основой для эффективной и счастливой жизни, воплощения материальных и духовных устремлений, реализации в социально-культурной сфере. Ценностно-социальная сущность отражена и в предложенном Всемирной организацией здравоохранения определении, где указывается, что здоровье является проявлением физического, душевного и социального благополучия субъекта, а не исключительно отсутствие выраженности болезненных проявлений и недостатков физического развития [9, с. 27].

Изучение специализированных источников, посвященных вопросу отношений, позволило заключить, насколько многообразна и многопланова рассматриваемая проблемная область. Отношения складываются в течение всего жизненного пути и самым непосредственным образом воздействуют на внутренние факторы формирования активности человека, на становление личностных качеств и поведенческих проявлений субъекта социально-

психологического взаимодействия. Шацкий С.Т. указывал, что научный подход к психике, определяющий ее как результат реализации воспитательного процесса и консолидации социальных воздействий и личностного потенциала, обнаруживает соподчиненность психического развития от целевых ориентиров, выбора методов воспитательного воздействия. Следовательно, системный анализ выделенных факторов предоставляет возможность эффективно постигать и прогнозировать особенности взаимодействия личности с окружающим миром [2].

Ряд авторов предпринимают попытку установить место и значение отношений в личностной композиции, закономерности воздействия на становление нравственного статуса субъекта. В.Н. Мясищев подчеркивал, что отношения образуют единый комплекс персональных, осмысленных, целенаправленных связей человека с окружающей действительностью в целом или конкретными ее аспектами. Личность в ее отношениях характеризуется как активный субъект, обладающий системой предпочтений, отражающих его неповторимость, уникальность. Именно на избирательной основе выстраивается преобразующая активность индивида. В.Н. Мясищев отмечал, что содержание данной категории актуализирует принципиальный для постижения психики аспект – взаимосвязь индивидуального начала и социокультурной реальности [3, с. 110].

В педагогическом словаре «отношение» определяется как единый комплекс индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с многообразными аспектами реальной действительности [1, с. 102]. Отношение характеризует тот конкретный смысл, который имеют для личности конкретные объекты, явления, люди.

Следовательно, в настоящее время утвердилось два толкования понятия «отношение». В первом случае фиксируется объективная связь человека и предмета, одной личности с другой. Во втором – отношение раскрывается своеобразным откликом на предметы, вещи, явления, как субъективная личностная позиция.

Рассматривая факторы, оказывающие влияние на характер отношения подрастающего поколения к здоровью, исследу-

дователи (А.Д. Андреева, А.А. Воронова и др.) подчеркивают следующие:

1) складывающиеся у детей образно-словесные ассоциации, которые обнаруживают непосредственную связь со здоровьем;

2) суждения близких людей, употребляемые ребенком как значимые ориентиры установления своего мнения, реализации конкретных поведенческих актов, имеющих отношение к здоровью;

3) взрослый – как субъект взаимодействия, проявляющий конкретные физические качества и духовную энергетику [6, с. 17].

Важно подчеркнуть, что отношение к здоровью в большинстве своем обуславливается характером взаимоотношения ребенка с окружающими и представляет результат педагогического общения. Следовательно, профессиональная компетентность педагогических работников и должный уровень подготовки родителей в анализируемой области выступают одними из ключевых аспектов становления у детей культурно-гигиенических навыков, нравственно-психологической составляющей здорового образа жизни, потребности в двигательной активности, психического и физического совершенствования, саморазвития, а значит ценностного отношения к здоровью.

Изучение отношения к здоровью у молодежи показало, что обязательным фактором является формирование особого отношения к здоровью, которое выражается в осознании его ценности, в позитивно-эмоциональном стремлении к действиям по его укреплению [5].

Анализ литературы, посвященной проблеме «ценностей», позволил выявить различные подходы к трактовке данного понятия. В словаре по психологии «ценность» рассматривается как категория, используемая для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного. Рассматриваются три формы существования ценности: 1) выступает как общественный идеал, такие ценности могут быть и общечеловеческими, и конкретно-историческими; 2) предстает в объективированной форме в виде произведений материальной и духовной культуры, либо человеческих поступков; 3) ценности социальные, преломляясь через призму индивидуальной

жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности [8, с. 755-756].

В понимании В. Оллпорт Гордона ценность представляется «личностным смыслом». В труде «Личность в психологии» он указывает, что «ребенок осознает ценность всякий раз, когда смысл имеет для него принципиальную важность» [4, с. 133].

Термин «ценностное отношение» также употребляется в различных значениях и в ряде исследований рассматривается как «ценностная ориентация». Так, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров, рассматривая ценностные ориентации, определяют их как «1) избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, выраженная в сознании и поведении; 2) способ дифференциации человеком объектов по их значимости» [1, с. 163].

С точки зрения Л.И. Рувинского, отношения принято считать ценностными, если сознательно выраженный объект, на который отношение направлено, является объективной общественной ценностью, и если в своих эмоционально-интеллектуальных реакциях на данный объект личность дает ему положительную оценку. Становление ценностного отношения к различным объектам социальной действительности предполагает осознание и знание ценности объекта, его «переживание» и прогнозирование будущего поведения. Этот процесс включает в себя три компонента: когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческо-деятельностный. Когнитивный компонент будет выступать как система усвоенных личностью на уровне убеждений социальных знаний. Эмоционально-оценочный компонент – личностный смысл, который придается отношению. Поведенческо-деятельностный компонент – система социальных приемов познавательной деятельности [7, с. 84].

Хакимова Г.А. и Гребенюк Г.Н. отметили, что структура ценностного отношения к здоровью включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный (представления, знания, суждения), эмоционально-оценочный (эмоции, оценка) и поведенче-

ско-деятельностный (поведенческие реакции, деятельностная направленность) [10].

Важно подчеркнуть, что проведенный анализ научных литературных источников предоставил возможность рассмотреть содержание и структурные составляющие понятия «ценностное отношение к здоровью». Ценностное отношение к здоровью раскрывается как внутренний поведенческий механизм, обращенный на поддержание здоровья, содержание которого составляет личностная значимость здорового образа жизни, его осмысление как основы социокультурного развития. В то же время структурными составляющими обозначенной категории выступают взаимосвязанные компоненты: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Следовательно, ценностное отношение к здоровью представляет собой отношение субъекта к здоровью как к высшей ценности, интегрирующее знания о важности здоровья для эффективной жизнедеятельности и сопровождающееся положительными переживаниями в конкретных областях деятельности, нацеленных на поддержание здоровья.

Список литературы

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000. 176 с.
2. Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. М.: Прометей, 1993. 176 с.
3. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. М., Воронеж: ИПО МОДЭК, 1995. 356 с.
4. Оллпорт Гордон В. Личность в психологии. М.: Ювента, СПб.: Ленато, 1998. 345 с.
5. Петленко В.П. Валеология человека. Любовь – здоровье – красота. В 5 томах. Т.1. Валеология и мудрость здоровья. СПб.: Петроградский и К, 1996. 304 с.
6. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 176 с.
7. Рувинский Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. М.: Педагогика, 1981. 128 с.
8. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
9. Устав (Конституция) Всемирной Организации Здравоохранения. URL: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_ru.pdf (дата обращения: 10.04.2019).
10. Хакимова Г.А., Гребенюк Г.Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у детей: монография. Нижневартовск: Нижневарг. гуманит. ун-т, 2010. 175 с.

Мария Лашина

Научный руководитель: Слюсарева Е.С.

ВОЗМОЖНОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВЗРОСЛЫХ СЛЕПОГЛУХИХ

OPPORTUNITIES OF VOLUNTEER ACTIVITY IN ENSURING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF BLIND ADULTS

В статье рассмотрены возможности волонтерской деятельности в обеспечении психологического благополучия взрослых слепоглухих, а также специфические формы общения с данной категорией. Выявлены профессионально-значимые компетенции у студентов-психологов в условиях добровольчества.

The article considers the possibilities of volunteer activities in ensuring the psychological well-being of adults with deafness, as well as specific forms of communication with this category. Professionally significant competences of students-psychologists in the conditions of volunteering are revealed.

Ключевые слова: благополучие, психологическое благополучие, слепоглухота, доброволец, волонтерская деятельность.

Index terms: well-being, psychological well-being, deafness, volunteer, volunteer activity.

Такое понятие как «благополучие» достаточно широко используется в разных науках: биологических, экономических, медицинских, в философии и педагогике. На сегодняшнее время более 60% работ, в названиях которых встречается слово «благополучие», относятся к вопросам экономики и только менее 5% составляют работы по психологии [6].

Большое значение в современном мире приобретает психологическое благополучие личности. В современных исследованиях явно прослеживается интерес к проблемам психологического благополучия человека, также следует отметить, что отсутствует согласованное понимание сути этого психологического феномена, его структурных компонентов, детерминант.

В статье мы будем опираться на теорию психологического благополучия, предложенную К. Рифф. Автор обобщила основные учения, которые описывают различные аспекты позитивного функционирования личности (теории А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Э. Эриксона, К.Г.

Юнга, М. Яходы и др.), на основании чего ею были выделены шесть компонентов психологического благополучия: позитивные отношения с окружающими, самопринятие, цель в жизни, автономия, управление окружающей средой, личностный рост [7].

К. Рифф отмечает, что выделенные компоненты психологического благополучия соотносятся с различными структурными элементами теорий, в которых так или иначе речь идет о позитивном функционировании личности.

Одной из распространенных технологий обеспечения психологического благополучия является волонтерская деятельность. В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова выделены два значения слова «доброволец»: 1) человек, добровольно вступивший в действующую армию; 2) тот, кто добровольно взял на себя какую-нибудь работу [4]. Добровольческая деятельность характеризуется как добровольная форма объединения для достижения общественно значимых целей, способствующая социальной активности и личностному росту его участников [1]. В комплексе с решением вышеназванных социально-значимых задач студенческое добровольчество создаёт условия для вооружения молодёжи профессиональными знаниями и навыками, выступая образовательной площадкой для воплощения разноплановых проектов при работе с различными возрастными и социальными категориями населения.

Обзор литературы, посвященной зарождению идей волонтерства, опыту создания и деятельности международных и российских волонтерских организаций, показывает, что эта деятельность имеет свои исторические и философские корни, содержит ценные положения для распространения и эффективного развития добровольчества в современной России. Волонтерская деятельность, приобретая мировой характер, представляет собой мощное общественное движение, переросшее национальные границы.

Деятельность волонтеров практически во всех своих проявлениях имеет позитивную направленность, она нацелена на конкретные социально значимые результаты, востребована в разных типах общества,

а спектр ее направлений и видов все время расширяется.

Взрослые люди, имеющие нарушения слуха и зрения, являются одной из наименее защищённой категорией лиц с инвалидностью. Необходимость признания слепоглухих инвалидами уникальной (отдельной) группы вызвана тем, что без участия государства в решении их проблем, без выделения их нужд отдельной строкой в федеральных и региональных программах поддержки инвалидов, эффективная помощь этой категории людей на современном уровне невозможна.

За прошедшие 100 лет существенно изменился состав слепоглухих детей и взрослых. Взрослые и дети, которые имеют нарушение одновременно двух сенсорных анализаторов (слуховой и зрительный), всегда являлись небольшой, но очень разнообразной по своему составу группой инвалидов.

Слепоглухота является уникальной инвалидностью, которая обусловлена сочетанными глубокими нарушениями слуха и зрения, и которая вызывает особые проблемы, являющиеся отличными от тех, которые порождаются отдельно глухотой или слепотой. К таким проблемам относят трудности в общении с окружающими, также во взаимодействии с окружающим миром, его изучении и в доступе информации. Также одной из главных проблем слепоглухих – их социальная сегрегация, изоляция от повседневного общения с окружающими людьми, информационного обеспечения, вызванная резким ограничением возможности пользоваться литературой и средствами массовой информации.

В таком случае волонтеры могут стать для слепоглухих персональными помощниками, оказывающие помощь в социально-бытовой адаптации, которая включает в себя обучение навыкам самообслуживания, самоконтролю, поведения в быту, общественных местах, а также другим формам общественной деятельности [2].

Для слепоглухого доброволец выполняет роль проводника, выводящего его из обыденного бытового ритма жизни в более динамичный ритм города, делающего его более «автономным» и способным ста-

новиться по-своему самостоятельным. Слепоглухие люди, часто не имея никаких нарушений движения, страдают от невозможности самостоятельно передвигаться вне стен собственного дома [3].

Одновременное поражение зрения и слуха затрудняет самостоятельное безопасное передвижение. В целом слепоглухота ставит человека в очень зависимое от заботы и внимания других людей положение.

Главная проблема взаимодействия со слепоглухими людьми – в выборе специфических средств общения с ними. И люди, специально не подготовленные к общению со слепоглухими остро ощущают коммуникативные и эмоциональные барьеры. На сегодняшний день выделяют следующие виды коммуникации со слепоглухим: жестовый язык, азбука Лорма, дактильный (пальцевый) язык и письмо на ладони, письмо по Брайлю.

Волонтер должен выбирать такое направление деятельности, которое будет являться наиболее актуальным в каждом конкретном случае, при этом учитывая индивидуальные особенности слепоглухого взрослого в каждой сложившейся ситуации. Так же очень сложно вычленять и применять какое-то определенное направление во взаимодействии со взрослым слепоглухим. Работа должна строиться по индивидуальному запросу.

Студенческая организованная добровольческая деятельность развивает и формирует личностные характеристики, социально-значимые навыки, такие как: потребность включаться в социально-значимые проблемы общества, открытость новому опыту, гуманистическую направленность [5]. Кроме этого, в условиях добровольчества у студентов-психологов вузов формируются профессионально-значимые компетенции, добровольцы получают навыки сетевого взаимодействия с представителями различных организаций, осваивают проектную деятельность, узнают об особенностях будущей специальности, что в дальнейшем облегчает адаптацию молодого специалиста к профессии.

На сегодняшний день развитие добровольчества в мире позволяет увидеть, что молодежь – не проблема общества, а ресурс для решения общественных проблем. Для раскрытия добровольческой деятельности как технологии обеспечения психологического благополучия взрослых слепоглухих важно, чтобы объединения волонтеров не были стихийными, а выполнялись обязательные условия: наличие институциональной «принадлежности» волонтерского движения (учреждения, организации, поддерживающих волонтерскую деятельность) и наличие подготовленного куратора.

Список литературы:

1. Абдалина Л.В. Психологические аспекты добровольческой деятельности в подростковом возрасте / Л. В. Абдалина, М. В. Григорович // Вестн. Тамбов. гос. ун-та. Тамбов., 2011.
2. Волков Д., Гончаров С. Потенциал гражданского участия в решении социальных проблем: сводный аналитический отчет. – М., 2014.
3. Волонтерское движение: организационные, целевые, ценностно-смысловые, информационно-методические основы / Е.В. Мартынова, Е.Г. Попова. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ», 2004.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Изд 4-е, доп. – М. : Азбуковник, 1999.
5. Чагин А.Е., Куимова М.В. О роли волонтерской деятельности в студенческой среде / А.Е. Чагин, М.В. Куимова // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 1327-1329.
6. Шаминов Р.М. Психология субъективного благополучия // Вопросы социальной психологии личности. – 2003. – №4. С. 27-41.
7. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности: обзор основных концепций и методик исследования // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. С. 95–129.

Марина Монетова

Научный руководитель: Жукова С.В.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

FEATURES OF COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH CRA

Коммуникативные навыки – важная составляющая общения, с помощью которого происходит развитие ребенка. У детей с ЗПР коммуникативные навыки таких не достаточно развиты и это способствует возникновению психологического дискомфорта, который усугубляется по мере взросления.

Communication skills are an important component of communication, with the help of which the child develops. In children with CRA, the communication skills of such people are not sufficiently developed and this contributes to the emergence of psychological discomfort, which is aggravated as they grow older.

Ключевые слова: Коммуникативные навыки, задержка психического развития, дети дошкольного возраста.

Index terms: communication skills, mental retardation, preschool children.

Каждый человек, без исключения, считается социальным существом, которое является частью общества. И в этом обществе он занимает вполне определенное место, позволяющее выстраивать соответствующие взаимоотношения с окружающими людьми. Эти взаимоотношения осуществляются через процесс общения, важной составляющей которого являются коммуникативные навыки.

С.Л. Рубинштейн говорил о том, что коммуникация – это сложный многоаспектный процесс, в результате которого происходит налаживание и дальнейшее развитие контактов между людьми. Это происходит в связи с потребностью в совместной деятельности, а также необходимостью взаимобмена какой-либо информацией, формирования общей для всех системы сотрудничества, восприятия и понимания людьми друг друга [2].

Отсюда следует, что общение – это важный элемент жизни человека, поскольку оно является фундаментом для полноценного развития и становления личности. Как полагал Л.С. Выготский, развитие психики

человека происходит лишь в совместной деятельности и общении[1].

Коммуникативные же навыки обеспечивают человеку возможность понять не только себя, но и других людей, оценить их чувства и действия, уметь слушать, выражать свою точку зрения, приходиться к согласованному решению, доказывать и отстаивать свою позицию. Человек способен налаживать контакт с окружающими, познавать и оценивать себя через посредство других людей, получать опыт и обмениваться им с другими людьми, делиться реальной или выдуманной информацией об окружающей его действительности и все это происходит в процессе общения благодаря сформированным коммуникативным навыкам.

Исходя из вышеизложенного, мы можем отметить важность не только становления личности человека в процессе общения, но и ее психического развития в дошкольном возрасте в результате коммуникации с взрослыми и сверстниками. Так М.И. Лисина, А.К. Маркова подчеркивают, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения [4]. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности.

В подтверждение данного факта мы можем привести анализ психологической литературы, из которого следует, что коммуникативная деятельность зарождается и наиболее интенсивно развивается в детском возрасте. С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные навыки активно формируются в дошкольном возрасте.

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдаются проблемы формирования коммуникативных навыков. Это обусловлено недостаточностью мозговых структур и как следствие, недоразвитием познавательной деятельности.

Дети с ЗПР оказываются по многим критериям неспособными к систематиче-

скому усвоению знаний, умений, навыков. Запас знаний об окружающей их естественной и социальной среде у них крайне скуден, они не могут рассказать о свойствах и качествах предметов, даже часто встречавшихся в их опыте; умственные операции недостаточно сформированы, а именно, они не умеют обобщать и абстрагировать признаки, их грамматическое оформление неполноценно; интерес к учебной деятельности четко не выражен, познавательная направленность или не обнаруживается, или весьма нестойка, преобладает игровая мотивация; плохо развита произвольная регуляция поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям педагога и соблюдать учебный режим, что мешает нормальному осуществлению учебной деятельности. Поэтому уже к школьному возрасту дети с ЗПР не достигают необходимого уровня развития коммуникативных навыков: им не хватает знаний и умений в сфере межличностных отношений, у них не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях людей, страдает произвольная регуляция эмоциональной сферы [3].

Для того чтобы выявить уровень сформированности коммуникативных навыков педагога и психолога используют различные методики. В нашем исследовании были использованы следующие методики: метод наблюдения по схеме Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой [5], методика контекстного общения со взрослым Е.Е. Кравцовой, «Рукавички», авторами которой являются Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [6], методика «Да и нет не говорите» Е. Е. Кравцовой. Нацеленность этих методик заключается в определении ведущей формы общения ребенка с взрослыми, сверстниками и формировании представлений ребенка о качествах личности, выявлении уровня развития коммуникативных навыков, а также в выявлении умения в соотношении отдельных невербальных признаков между собой.

Для определения уровня коммуникативных навыков нами была проведена диагностика с применением указанных выше методик с группой, состоящей из 10 детей, имеющих ЗПР. Полученные данные

мы оформили в диаграмме, отраженной в рисунке 1.

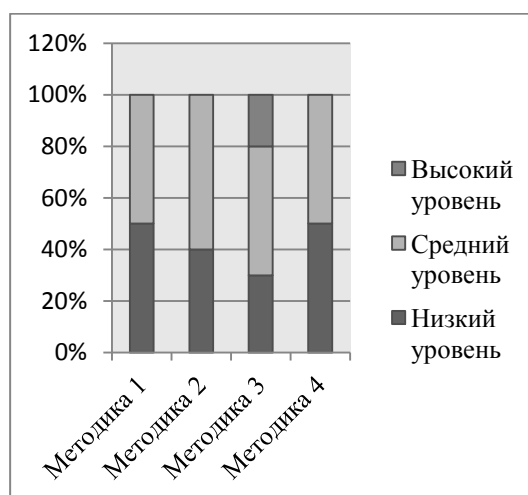


Рисунок 1. Результаты, полученные при выполнении подобранных диагностических методик.

Список литературы:

1. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов ДООУ. – М.: АРКТИ, 2002. – 95 с., С. 36-41.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах, том 4 Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 2004. – 432 с.
3. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. – Дошкольное воспитание. – 1972. -№4. – С.37-42.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рuzской. М.: Институт практической психологии, 1997. 384 с.
5. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети М.: Эксмо, 2010. 176 с.
6. Ульenkova У.В. Дети с задержкой психического развития. – М.: Просвещение, 2000. 294 с.

Татьяна Пономаренко

Научный руководитель: Кабушко А.Ю.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

READINESS OF FUTURE SPEECH PATHOLOGISTS AS PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PROBLEM

В статье представлены такие понятия как «сложный дефект», «дети с особыми образовательными потребностями» и основные формы сложных (комплексных) нарушений. Рассмотрено понятие «готовность», определены его критерии, позволяющие определить уровень готовности специалистов к работе с детьми со сложными нарушениями.

Such concepts as «difficult defect», «children with special educational needs» and the main forms of difficult (complex) violations are presented in article. The concept "readiness" is considered, its criteria allowing to determine readiness level experts to work with children with difficult violations are certain.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, сложные нарушения, готовность, педагогическая готовность, психологическая готовность.

Index terms: children with special educational needs, difficult violations, readiness, pedagogical readiness, psychological readiness.

В последние годы наблюдается увеличение детского населения со сложными нарушениями в развитии, характеризующимися качественной неоднородностью, выраженным диапазоном различий в состоянии физического и психического здоровья, нуждающегося в развернутой системе специальных условий обучения и воспитания.

Понятие «сложный дефект» наряду с первичными включают вторичные отклонения в развитии, связанные с воздействием конкретного первичного нарушения, или когда незначительные нарушения оцениваются как основные структурные элементы, в то время как их следует рассматривать как осложненные. Для углубленного понимания особенностей этой категории в психолого-педагогических исследованиях были выделены определенные значимые критерии [4]:

- степень сохранности и развития остаточного слуха и зрения (глухой или

слабослышащий, незрячий или слабовидящий);

- время наступления нарушения, то есть определение возраста, в котором у ребенка возникло нарушение зрения и слуха;

- состояние интеллектуальных возможностей, опорно-двигательной системы;

- уровень развития речи (какой формой речи владеет ребенок, каков уровень словесной речи, в какой степени она сохранилась или подверглась распаду после наступления слепоглухоты);

- причины, обусловившие возникновение сложных нарушений.

Значительная часть таких детей не справляется с усвоением материала традиционных коррекционных программ воспитания и обучения, испытывает трудности социальной адаптации и в дальнейшем при обучении в школе. Дети нуждаются в особой организации воспитательно-образовательной работы, содержание, формы и методы которой должны быть адекватными их возможностям. В связи с этим встает необходимость, подготовки и готовности будущих дефектологов для работ с данной категорией детей в развитии их психических процессов, умственных и физических возможностей.

Д.Н. Узнадзе рассматривает готовность, как установку, являющуюся целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности [10].

В.Н. Мясищев говорит о готовности, как отношении, т.е. систему временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или ее отдельными сторонами [7].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают готовность, как «настрой» на определенное поведение при выполнении профессиональных задач. По их мнению, готовность к деятельности – это психическое состояние, заключающееся в установке на активные, самостоятельные и целесообразные действия. Для успешного осуществления деятельности необходимо участие взаимосвязанных механизмов, таких как:

- познавательные (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, значение способов решения и т.п.);

- мотивационные (потребность успешно выполнять первые профессиональные задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиваться успеха и показать себя с лучшей стороны и т.п.);

- эмоциональные (чувство профессиональной чести и ответственности, уверенность в успехе, воодушевление и т.п.);

- волевые (мобилизация сил, преодоление сомнений и т. п.) [3].

В психолого-педагогической литературе выделяются несколько видов готовности к профессиональной деятельности: теоретическая готовность, состоящая в наличии необходимого объема специальных профессиональных знаний; практическая готовность, характеризующаяся сформированностью на требуемом уровне профессиональных навыков и умений, психологическая, выражающаяся в сформированной направленности личности на профессиональную деятельность.

Теоретическая готовность в структуре профессионально-педагогической деятельности понимается как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. В специальной научной литературе знания классифицируются по следующим основаниям:

1. По уровням обобщения (В.П. Беспалько, А.М. Новиков) [1;8]:

1.1. Непосредственные (чувственные, образные) знания на уровне восприятий и представлений;

1.2. Феноменологические, описательные знания на уровне обыденного, житейского языка;

1.3. Аналитико-синтетические знания на уровне элементарного, но уже научного объяснения (чаще качественного) явлений и процессов, их свойств;

1.4. Прогностические знания, объясняющие явления и процессы на уровне теории, в том числе количественной, создают возможности для прогнозирования их развития;

1.5. Аксиоматические знания, объясняющие явления и процессы с использованием высокой общности их описания, как

по широте охвата, так и по глубине проникновения их в сущность/

2. По отношению к изучаемому объекту (И.Я. Лернер, А.М. Новиков) [7;8]:

2.1. Знания об объекте действия;

2.2. Знания о действиях с объектом, способах действий (технологические знания)

3. По уровням усвоения, овладения (В.П. Беспалько):

3.1. Первый уровень – знания-знакомства – узнавание объектов, явлений, процессов, свойств при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действиях с ними;

3.2. Второй уровень – знания-копии – предполагает репродуктивные действия путем самостоятельного воспроизведения и применения информации об объекте и действиях с ним;

3.3. Третий уровень – предполагает продуктивные действия по применению полученной информации в отдельных ситуациях в процессе самостоятельной работы;

3.4. Четвертый уровень – знания-трансформации – предполагает возможность творческого применения полученной информации путем самостоятельного конструирования собственной деятельности на основе знаний [1].

По мнению Б.Д. Парыгина, структура психологической готовности может быть представлена четырьмя блоками, в каждом из которых есть стартовая установка к деятельности и одновременно способность к достижению необходимого позитивного результата: установка и способность к полному включению в деятельность, установка и способность к нестереотипной деятельности, установка и способность принятия обоснованного решения, установка и способность выдержать испытания стрессом [9].

Готовность является итогом профессионального обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания. В широком смысле «готовность к определенному виду деятельности» – это мотивированный данным видом деятельности комплекс качеств знаний, практических умений и навыков, состояний и отношений, необходимых для достижения социально значимых целей, ре-

зультатов. Готовность к профессионально-педагогической деятельности определяется как субъективное состояние личности, означающее желание и способность заниматься данным видом деятельности.

С точки зрения культурологического подхода, главным системообразующим психолого-педагогическим условием формирования профессиональной готовности будущего педагога является гуманизация процесса образования и воспитания, поскольку именно идея гуманизации предполагает осуществление принципиально иной направленности образования, связанной с общим духовно-нравственным и профессиональным развитием личности. Гуманистическая направленность образования меняет привычные представления о его цели, как формирования систематических знаний, умений и навыков [11].

А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, В.А. Сластенин, Н.В. Ялпаева рассматривают коррекционно-педагогическую деятельность, как деятельность, являющуюся составной и неотъемлемой частью педагогического процесса как динамической педагогической системы, как специально организованного, целенаправленного взаимодействия педагогов и воспитанников, нацеленного на решение развивающих и образовательных задач [2].

К.Р. Кузьмов определяет готовность будущего специалиста к коррекционно-педагогической деятельности, как сложное интегративное качество личности педагога, направленное на коррекцию, развитие, воспитание и обучение детей с трудностями в обучении и включающее в себя социальные, нравственные и профессиональные взгляды и чувства, опыт данной деятельности, оптимальную сумму знаний теории и практики коррекционно-педагогического процесса и необходимую систему практических умений и навыков, ценностные ориентации, мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности [5].

В структуре готовности к профессиональной педагогической и коррекционной деятельности выделены следующие функциональные блоки:

1. Личностно-мотивационный: включает профессионально важные качества, определяющие отношение к профессиональной деятельности.

2. Представление о целях профессиональной деятельности: качества определяют понимание и принятие задач, цели профессиональной деятельности.

3. Представление о содержании деятельности и способах ее выполнения: знания и умения, необходимые для выполнения профессиональной деятельности.

4. Информационный блок: качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации, необходимой для выполнения профессиональной деятельности.

5. Управление деятельностью и принятие решений: качества обеспечивают планирование, контроль и оценку собственной профессиональной деятельности.

Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности.

Психологическая готовность педагога к профессиональной деятельности проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;

- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);

- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

Таким образом, готовность специалиста представляет собой целостное образование, соединяющее в себе мотивационно-ценностное отношение к деятельности, профессионально и социально значимые качества личности, определенную совокупность профессионально-педагогических знаний и умений, а также опыт их использования на практике. В профессионально-педагогическую готовность можем рассматривать как процесс формирования це-

лостной личности педагога, посредством психолого-педагогической системы обучения.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст]/В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред В.А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
4. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ, высш. учеб. заведений / М.В. Жигорева. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 240 с.
5. Кузьмов К.Р. Подготовка будущего учителя к коррекционно-педагогической деятельности в общеобразовательной школе: дис... канд. пед. наук. – Калуга, 2004. – 15 с.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды под ред. А.А. Бодалева. – М.; Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
8. Новикова Л.И. Путь к творчеству [Текст] / Л.И. Новикова, А.Т. Куракин. – М.: Просвещение, 1966. – 188 с.
9. Парыгин Б.Д. Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб: ИГУП, 1999. – 592 с.
10. Узнадзе Д.Н. Общая психология [пер. с груз.] – М.: Смысл; СПб: Изд-во «Питер», 2004. – 412 с.
11. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы [Текст] / Е.Н. Шиянов. – М.; Ставрополь: Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина; Ставроп. гос. пед. ин-т., 1991. – 206 с.

Елизавета Прошунина

Научный руководитель: Мизина Н.Н.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

FEATURES OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT AT TEENAGERS WITH VIOLATIONS OF THE MUSCULOSKELETAL DEVICE

Описываются результаты исследования специфики мотивации достижения у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата; приводится общая характеристика коррекционно-развивающей работы по развитию мотивационной сферы личности и, в частности, мотивации достижения, у этих подростков.

Results of research of specifics of motivation of achievement at teenagers with violations of the musculoskeletal device are described; the general characteristic of the correctional developing work on development of the motivational sphere of the personality and, in particular, motivation of achievement, at these teenagers is given.

Ключевые слова: подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата, мотивационная сфера личности, мотивация достижения, формирование мотивации достижения.

Index terms: teenagers with violations of the musculoskeletal device, the motivational sphere of the personality, motivation of achievement, formation of motivation of achievement.

Анализ теоретических источников по проблеме исследования показал, что мотивация достижения – это элемент мотивационно-потребностной сферы, который характеризуется стремлением повысить, или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть приложены критерии успешности и где реализация подобной деятельности может, следовательно, привести к успеху или к неудаче. Д.С. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен и ряд других ученых считают, что мотивация достижения включает две тенденции: достижения и избегания: «надежда на успех» и «боязнь неудачи» [3].

Подростковый этап развития отличается интенсивными преобразованиями во всей психической сфере, в том чис-

ле и в мотивационно-потребностной. По сравнению с учащимися младших классов, у подростков развитие мотивации достижения успеха уже не столь связано с учебной деятельностью. По ходу взросления подростка развитие мотивации достижения все больше связывается с изменениями восприятия себя в обществе, видением общества, иерархии общественных связей, изменением мотивов и степенью адекватности мотивов общественным потребностям (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн и др.).

Также проведенный нами анализ теоретических и эмпирических исследований показал, что мотивационно-потребностная сфера личности подростков с особенностями формирования опорно-двигательного аппарата развивается по тем же общим законам психического развития, что и у подростков в норме, но ее формированию присущи и свои специфические особенности, напрямую зависящие от причин и характера нарушения [2]. Мотивационная сфера подростка с деформациями опорно-двигательного аппарата развивается в деятельности. Специфика становления деятельности детей с особенностями ОДА, что связано с существованием дефекта двигательной сферы, специфично формирует у него мотивационную сферу личности.

У подростков с дефектами ОДА наблюдаются такие особенности развития личности, как сниженная мотивация к деятельности, тревожность, страхи, которые связаны с передвижением и общением, стремление ограничивать социальные контакты [1]. Можно выделить специфику социальных и познавательных мотивов этих подростков: снижена мотивация достижения, аффилиативное стремление к людям; выражен страх быть отвергнутым; неустойчивы учебные мотивы; преобладает направленность на знания, а не на оценку. Ограничение возможности удовлетворить жизненно важные потребности (в совместной учебной деятельности, в общении) влияет на выраженность мотива достижения у подростков с нарушениями ОДА.

Проведенный теоретический анализ позволил нам определить критерии оценки и подобрать методы и методики диагностики особенностей формирования мотивации достижения у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата [4].

Проведенный психодиагностический срез показал, что у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата меньше выражены мотивы достижения, аффилиации, чем у подростков с нормативным развитием. Все подростки с нарушениями ОДА на начало работы имели дисгармоничный профиль мотивационной сферы личности. Кроме того 20% подростков с нарушениями ОДА имели крайне дисгармоничный профиль мотивационной сферы личности. У этих подростков не были достаточно сформированы мотивы кроме направленности на отдых, досуг, переживание приятного.

Проведенный нами анализ показал, что у подростков с нарушениями ОДА в определенной мере представлена готовность реализовать себя, у них развита способность к самоанализу. Но в то же время у них не диагностируется способность произвести социально значимые преобразования, способность к эмоционально-волевой регуляции собственного поведения. Это связано с тяжестью дефекта двигательной сферы, который осложняет процесс социализации подростков, их самореализации. Это затрудняет эффективность поведения и деятельности подростков.

У большей части подростков с нарушениями ОДА (40%) неудовлетворенными были социальные потребности. А вот у нормативно развивающихся подростков недостаточно удовлетворены потребность в признании и материальные потребности. Ни один подросток с нарушениями ОДА не отмечал, что у него удовлетворены социальные потребности и потребность в самовыражении. В то же время 20% нормативно развивающихся подростков отмечают, что эти потребности у них удовлетворены. Но ни один из этих подростков, как ни странно, не считает себя достаточно защищенным (не

удовлетворена или частично удовлетворена потребность в безопасности). А 40% подростков с нарушениями ОДА указывают, что эта потребность у них удовлетворена. Мы отметили, что у 100% подростков с нарушениями ОДА потребность в признании полностью или частично удовлетворена. Мы считаем, что это связано с тем, что наши испытуемые учатся в инклюзивном образовательном учреждении, здесь для них создаются достаточно комфортные условия. Этим подросткам уделяется много внимания специалистами и педагогами.

Также мы увидели, что большинство учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата имеют доминирующий мотив избежать неудачу; значительно меньшее число этих подростков имели доминирующим мотив стремления к успеху.

Также мы сопоставили доминирование у испытуемого мотива избегания неудачи или мотива достижения успеха и уровня его тревожности. Анализ позволяет нам говорить, что уровень тревожности оказывает влияние: низкий уровень тревожности связан с преобладанием мотивации достижения успеха; высокий уровень тревожности – с доминированием мотивации избегания неудачи [5].

Далее нами была проведена коррекционно-развивающая работа с подростками с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Цель программы: повышение мотивации достижения успеха у детей подросткового возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Задачи программы:

1. Повысить уровень самооценки подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

2. Привить подросткам с нарушениями опорно-двигательного аппарата навыки самостоятельности.

3. Снизить уровень тревожности у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

4. Повысить уровень социализации подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

5. Активизировать процесс самопознания и самоактуализацию подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

После проведения коррекционно-развивающей работы уже у 60% подростков с нарушениями ОДА присутствует мотив достижения. Это проявляется в возрастании направленности подростков на успех, на постановку и решение каких-либо деятельностных задач, в обеспокоенности организацией своей деятельности, боязни провала в работе, в более высоком уровне притязаний, вере в собственные силы и возможности.

Кроме того, наше исследование показало, что теперь ни у одного подростка с нарушениями ОДА не диагностируется дисгармоничный профиль мотивационной сферы личности, когда у подростка не сформированы какие-либо группы мотивов.

Также мы повторно оценили, насколько удовлетворены основные потребности у испытуемых с нарушениями ОДА. Мы отметили, что удовлетворенность материальных потребностей и потребности в безопасности у подростков после проведения коррекционно-развивающей работы значимо не изменилось. Однако теперь уже 80% подростков с нарушениями ОДА отмечают, что у них частично удовлетворены их социальные потребности. В то же время 40% отмечают, что у них хотя бы частично удовлетворена потребность в признании. Все подростки с нарушениями ОДА теперь считают частично удовлетворенными свои потребности в самовыражении. Таким образом, несколько повысился уровень удовлетворения у подростков с нарушениями ОДА потребностей в признании, самовыражении и социальных потребностей.

Анализ результатов также показал, что теперь мотив стремления к успеху доминирует у 40% подростков. Таким образом, мы видим, что теперь большее количество подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата имеют доминирующий мотив стремления к успеху.

Анализ также показал некоторое снижение уровня тревожности у подростков: теперь высокий уровень тревожности диагностируется у 20% подростков, а средний и низкий уровень – у 80% подростков. Более значимое снижение уровня тревожности требует более длительной и специально направленной на это работы с подростками.

Таким образом, повторное психодиагностическое исследование продемонстрировало, что проведенная нами коррекционно-развивающая работа, которая была направлена на развитие мотивации достижения у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата, эффективна.

Список литературы

1. Баяртуева С.С. Мотивационная сфера личности детей с ограниченными возможностями // Вестник Бурятского госуниверситета. Психология. Социальная работа. – Улан-Удэ, 2008. – Вып. 5. – С. 198 – 202.
2. Детский церебральный паралич. Хрестоматия: Учеб. пособие/Сост. Л.М. Шипицина, И.И. Мамайчук. – СПб.: Изд-во «Дидактика плюс», 2003. – 520 с.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич: Коррекционно-развивающая работа. – М.: Книголюб, 2008.
5. Мамайчук И.И., Андрущенко Н.В. Система психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-narusheniem-opornodvigatel'nogo-apparata> (дата обращения: 13.01.2019).

Кристина Романенко

Научный руководитель: Мизина Н.Н.

ПСИХОГИМНАСТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

PSYCHOGYMNASTICS AS A DEVELOPMENT TOOL OF ATTENTION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Описываются результаты исследования особенностей внимания младших школьников с задержкой психического развития; рассматривается психогимнастика как одно из средств развития внимания младших школьников с задержкой психического развития.

Results of research of features of attention of younger school students with a delay of mental development are described; the psychogymnastics as one of development tools of attention of younger school students with a delay of mental development is considered.

Ключевые слова: младшие школьники с задержкой психического развития, свойства внимания, метод психогимнастики, психогимнастика как средство развития внимания младших школьников с задержкой психического развития.

Index terms: younger school students with a delay of mental development, property of attention, a psychogymnastics method, psychogymnastics as a development tool of attention of younger school students with a delay of mental development.

Проведенный нами теоретический анализ показал, что разработка вопросов формирования внимания ребенка со слабо-выраженными отклонениями в развитии остается актуальной на сегодняшний день. Разработка указанной проблемы опирается на результаты исследований Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина и др., в которых представлена специфика внимания младших школьников.

Внимание – это важный познавательный психический процесс, без которого невозможна никакая деятельность младшего школьника. Ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность. Ее успешность непосредственно связана с развитием внимания учащегося.

Возрастные особенности внимания у детей младшего школьного возраста – относительная слабость произвольного вни-

мания, низкая устойчивость произвольного внимания. Внимание младших школьников характеризуется также невысокой устойчивостью, маленьким объемом, низким распределением, недостаточно развитым переключением. Однако в процессе школьного обучения в учебной деятельности развиваются эти свойства внимания учащегося.

Также проделанный нами анализ теоретических и эмпирических исследований продемонстрировал, что в случае задержки психического развития недостатки уровня развития внимания являются одной из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности [2]. Т.А. Власова, В.В. Лебединский, Л.И. Переслени, Т.А. Фотекова и др. отмечают недостаточную сформированность у данной категории детей произвольного внимания, дефицитарность основных характеристик внимания: объема, концентрации, распределения, устойчивости и т.д. [1; 5; 7]

В частности проведенный анализ теоретических источников позволил нам выделить определенные особенности формирования внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР: неустойчивость (колебания) внимания, снижение концентрации, сниженный объем внимания, снижение избирательности внимания, снижение распределения внимания, сложности переключения внимания. Недостатки развития внимания отмечаются практически при всех типах задержки психического развития, что требует проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

В качестве одного из средств развития внимания у младших школьников с ЗПР можно рассматривать психогимнастику [3]. Анализ психолого-педагогических исследований показал, что сегодня педагогами и психологами рассматривается возможность использования метода психогимнастики в учебном процессе с целью развить не только эмоционально-волевую сферу личности ребенка, но и развить его познавательную сферу. Как правило, психогимнастические занятия содержат процедуры, которые направлены на развитие внимания младшего школьника. [4]

Основными положительными моментами психогимнастики служит игровой

характер процедур; сохраняется эмоциональное благополучие ребенка; процедуры опираются на воображение; возможно применять групповые формы работы [6]. Метод психогимнастики можно использовать во время занятий, в которых принимают участие дети со слабовыраженными отклонениями в развитии.

Проведенный нами анализ позволил теоретически обосновать содержательные критерии оценки уровня сформированности внимания у младших школьников, а также осуществить подбор диагностического инструментария, который направлен на исследование развития характеристик внимания у младших школьников с нормативным развитием и с задержкой психического развития.

Затем мы эмпирически определили характерные особенности формирования внимания младших школьников с задержкой психического развития.

Первичная психодиагностика специфики развития основных свойств внимания у детей младшего школьного возраста продемонстрировала, что у младших школьников с нормативным развитием степень сформированности основных характеристик внимания гораздо выше, чем у младших школьников с задержкой психического развития. В общем, среди младших школьников с нормативным развитием только у 30% испытуемых степень сформированности внимания ниже среднего для данной возрастной группы уровня. Однако высокая степень развития внимания только у 20% этих учащихся. У остальных младших школьников с нормой развития средний для данной возрастной группы уровень развития внимания.

В то же время ни у одного младшего школьника с ЗПР мы не выявили высокого уровня сформированности основных характеристик внимания. Развитие внимания у этих учащихся преимущественно ниже нормы. Только у 17,7% этих детей в целом можно говорить о средней степени сформированности внимания. У 82,3% учащихся с ЗПР низкая степень развития внимания или даже очень низкая.

Отмеченный нами в процессе психодиагностического изучения низкий уро-

вень развития внимания недостаточен для младших школьников с ЗПР и отрицательно влияет на формирование и развития остальных познавательных психических процессов, на овладение детьми учебными навыками и развитие их учебной деятельности.

На основе полученных результатов мы разработали программу, направленную на развитие внимания младших школьников с задержкой психического развития средствами психогимнастики.

По окончании коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с ЗПР нами была проведена повторная психодиагностика степени сформированности основных характеристик внимания. Нами использовался тот же комплекс методик, который использовался и при первом психодиагностическом исследовании.

Проведенное нами повторное психодиагностическое исследование продемонстрировало, что проделанная нами работа эффективна. Мы отметили некоторое возрастание уровня развития основных характеристик внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Теперь у 35,4% младших школьников с ЗПР выявляется в целом средняя степень развития внимания. У остальных 64,6% по-прежнему в целом диагностируется низкий или очень низкий уровень развития внимания, однако у этих учащихся мы также в ходе диагностики отметили некоторое возрастание уровня развития основных характеристик внимания.

Однако полученные нами в ходе повторной психодиагностики результаты свидетельствуют о том, что с учащимися с ЗПР необходимо проводить более длительную работу, которая направлена на коррекцию и развитие их внимания.

Список литературы

1. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Соломатова К.А. Особенности внимания младших школьников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 122–128. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56985.htm>. (дата обращения: 14.11.2018)

2. Лебединский В.В. Задержанное психическое развитие // Нарушение психического развития у детей. - М.: Изд-во МГУ, 1985.

3. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.

4. Тупталова А.С. Развитие внимания младших школьников в учебной деятельности // Молодой ученый. – 2016. – №26. – С. 610-612. – URL <https://moluch.ru/archive/130/36082/> (дата обращения: 14.11.2018)

5. Фотекова, Т.А. Состояние и динамика высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // Дефектология. – 2003. – № 1. – С. 23 – 33.

6. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова.- 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160с.

7. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания и познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. – 1987.– № 6.– С. 17 – 22.

Ирина Рубанова

Научный руководитель: Бондаренко С. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СНИЖЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN REDUCING SCHOOL ANXIETY AMONG YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Рассмотрены проблемные аспекты организации психологического содействия снижению школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, обозначены целевые ориентиры проектной деятельности по его воплощению.

The problematic aspects of the organization of psychological assistance to reduce school anxiety among younger schoolchildren with mental retardation have been considered, and targets have been set for the implementation of project activities

Ключевые слова: задержка развития, личность, психологическое содействие, школьная тревожность.

Index terms: development delay, personality, psychological assistance, school anxiety.

Младший школьный возраст является одним из противоречивых этапов становления личности в онтогенезе. Из привычных условий дошкольного учреждения ребенок переходит в микросреду школы. В условиях современного школьного обучения одной из важных задач выступает сохранение, укрепление и восстановление психологического здоровья учеников. Поэтому важным становится изучение особенностей тревожности и ее влияния на эмоционально-личностное развитие учащихся.

Традиционно авторами выделяется два вида тревожности. Личностная тревожность составляет первый вид, характеризующий мотив или поведенческую диспозицию, предрасполагающую воспринимать безопасные явления как ситуацию, содержащую угрозу. Второй вид – ситуативная тревожность, которая возникает в виде реакции на ситуацию, которая угрожает субъекту [5]. Наряду с данными видами тревожности, многие авторы выделяют и школьную (А.М. Прихожан, В.Д. Небылицыны и др.). Школьная тревожность, по мнению А.М. Прихожан, выступает своеобразным эмоционально-личностным образованием, проявляющимся во взаимоотношениях ребенка с элементами образовательной среды [6].

Специфическими особенностями обладает школьная тревожность у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Поскольку младшие школьники данной категории, в силу психологического своеобразия, имеют отставание в темпах обучения, показатели тревожности сильнее отягощают их школьную дезадаптацию (О.В. Заширинская, Л.Н. Костина, К.С. Лебединская и др.).

Для проектирования эффективной психологической работы по нивелированию проявления тревожности в школьном микросоциуме у учащихся с ЗПР необходимо учитывать их личностное своеобразие. Этот аспект целесообразно рассмотреть, опираясь на этиопатогенетическую классификацию К.С. Лебединской. Задержка психического развития конституционального генеза схожа с нормативным развитием эмоциональной сферы, но имеются некоторые специфические свойства: доминирование игровых интересов, эмоциональность реагирования, по-

верхностный характер переживаний, отсутствие инициативности. Эти свойства и обуславливают дезадаптацию младшего школьника в условиях образовательной среды [4].

Задержка психического развития соматического генеза обусловлена астенией, вызванной хроническими заболеваниями или пороками развития. У школьников происходит подавление актов взаимодействий, что проявляется в таких невротических особенностях как робость, капризность, недоверчивость, страх. Подобные особенности оказывают влияние на становление и развитие школьной тревожности.

Задержка психического развития психогенного генеза характеризуется ранним появлением и продолжительным влиянием психотравмирующего фактора, что ведет к устойчивому смещению нервно-психической сферы ребенка. При данном типе личности будут наблюдаться следующие особенности: импульсивность, отсутствие или недостаток чувства ответственности. Воспитание детей в авторитарном стиле может привести к невротическому типу развития личности, что характеризуется несамостоятельностью, робостью, пугливостью, боязливостью.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза обусловлено поражением ЦНС или незрелостью регуляторных функций. Для детей характерна вялость, недостаток эмоций и активности. Такие дети в большинстве случаев переживают перепады и нарушения настроения. Дети, у которых преобладает повышенная эйфория, довольно импульсивны и расторможены в психомоторном отношении. Эти проявления могут скрываться под детской непринужденностью или жизнерадостностью. Дети со сниженным фоном настроения более робки, боязливы, имеют большое количество фобий.

Школьники с ЗПР тяжело воспринимают и переживают отрицание, неприятие их со стороны одноклассников и ближайшего окружения. Это отрицание зачастую приводит к внутриличностному конфликту, сложностям самовосприятия, отрицательным установкам к самому себе. С уменьшением эффективности социального взаимодействия детей с ЗПР со сверстниками уси-

ливаются проявления школьной тревожности [3].

Вопросы, связанные с преодоления школьной тревожности у младших школьников с ЗПР, относятся к числу непреходящих актуальных психологических проблем. В связи с этим возникла необходимость выявить ее наиболее важные психологические детерминанты. Мы пришли к выводу о том, что, несомненно, главным условием снижения школьной тревожности у младших школьников с ЗПР является психологическое содействие этому процессу. Исследователи, занимающиеся проблемой психологического содействия при решении практических задач, подчеркивают мысль о том, что психологическое содействие можно рассматривать диалектично и как процесс, и как метод, и как систему комплексной профессиональной деятельности психологов направленную на личность ученика. Психологическое содействие рассматривается как процесс, в котором специалист сосредотачивается на позитивных сторонах и преимуществах личности ребенка, с целью укрепления его самооценки, помогает поверить в себя, свои способности; избегать ошибок; поддерживает при неудачах [1, 2].

Стратегия и тактика психологического содействия снижению школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, раскрывающая существенные характеристики этого процесса может быть представлена в виде теоретической модели. Метод моделирования в психологических исследованиях признан достаточно перспективным. Проблема моделирования психологических систем связана с новым витком развития методологической платформы психолого-педагогических исследований. Применение моделей в исследованиях психологических реальностей осуществлялось в работах В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и др.

В современных исследованиях К.Я. Вязина, С.В. Недбаевой и др. отмечено, что модель любого 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.

Первым структурным компонентом модели рассматривается организационно-целевой блок, включающий целевой аспект и систему принципов. К общим принципам относятся: приоритет интересов личности; непрерывный характер содействия; комплексный подход к содействию. К специфическим: создание ситуации успеха; привлечение социального окружения к работе по снижению школьной тревожности; ориентация на ведущий характер деятельности.

В соответствии с принципами, положенными в основу теоретической модели следующий, технологический блок обобщает следующие компоненты: диагностический, развивающий и психокоррекционный.

Диагностический компонент представляет собой технологию изучения уровня школьной тревожности у младших школьников с ЗПР. Развивающий компонент аккумулирует такие направления работы, которые обеспечивают развитие личностных характеристик, способствующих нивелированию школьной тревожности. Психокоррекционный компонент направлен на коррекцию школьной тревожности субъектов психологического содействия.

В психокоррекционном компоненте могут быть сгенерированы следующие методы:

- игровые (ситуационно-ролевые, развивающие);
- психотерапевтические приемы (визуализация, обратная связь, арт-терапевтические техники);
- групповое обсуждение как особая форма работы с младшими школьниками с ЗПР;
- психогимнастические упражнения, обращенные на уменьшение психоэмоционального напряжения младших школьников [7].

Аналитический блок модели – 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. В связи с тем, что практико-ориентированная психологическая работа по снижению школьной тревожности у младших школьников с ЗПР имеет пролонгированный характер, то аналитический блок бу-

дет включать в себя оценку перспектив предстоящей работы, переходящим на последующие этапы онтогенеза. Очевидно, что сущность прогностической работы будет связана с развитием способности младших школьников к саморазвитию, к освоению навыков межличностного общения и противостояния конфликтам.

Таким образом, психологическое содействие представляет собой сложную деятельность, в основе которой должна быть новая культура взаимодействия, ощущение внутренней свободы, творческие и демократические отношения с окружающими, которые создают основу для снижения школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Под ним подразумевается комплексный, планомерный и систематический процесс воздействия на личность младшего школьника с задержкой психического развития с целью снижения школьной тревожности.

Предложенная модель психологического содействия снижения школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития направлена, во-первых, на отражение актуальной, комплексной природы данного явления в структуре развивающейся личности. Во-вторых, она ориентирована на оптимизацию личностного потенциала и может выступать фактором управления качественными изменениями личностного роста учащихся. В-третьих, модель может быть реализована в образовательном процессе школы.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности. Работа – поддержка – консультирование // Новые ценности образования / под ред. Н.Б. Крыловой. Вып. 6. М.: ИННОВАТОР, 1996. С. 39-44.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
3. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: изучение, социализация, психокоррекция / сост. О.В. Заширинская. СПб.: Речь, 2003. 432 с.
4. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология. 2006. № 3. С. 15-27.
5. Микляева А.В., Румянцева Я.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, профилактика. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная

динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. 304 с.

7. Энциклопедия социальных практик поддержки семьи и детства в Российской Федерации / под редакцией Е.И. Холодовой, Г.И. Климантовой. М.: Дашков и К, 2013. 636 с.

Вероника Руденко

Научный руководитель: Бондаренко С. В.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

FEATURES OF SOCIAL PERCEPTUAL ABILITIES OF ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Рассматриваются вопросы, раскрывающие специфику проявления социально-перцептивных способностей у подростков с нарушением зрения. Практическую ценность представляют подобранные методики диагностики, позволяющие изучить структурные компоненты социально-перцептивных способностей.

The questions revealing the specifics of manifestation of social and perceptive abilities in adolescents with visual impairment are considered. Practical value is represented by the proposed methods of diagnosis, allowing to study the structural components of social and perceptive abilities

Ключевые слова: подростковый возраст, нарушение зрения, социально-перцептивные способности.

Index terms: adolescence, visual impairment, social perceptual abilities.

Для обеспечения эффективной социально-психологической адаптации в области межличностных отношений определяющими личностными проявлениями, которые требуют пристального внимания, выступают способность к релевантному восприятию, поддержанию социальных взаимодействий, познанию индивидуальных проявлений окружающих, владение приемами самопрезентации важных личностных граней, способствующих пониманию субъекта его непосредственным окружением, т.е. область социальной перцепции. Фундаментальные работы А.А. Бодалева, Г.М. Ан-

древой, А.Н. Леонтьева, Д. Майерса показывают, что понимание и анализ внутреннего мира собеседника, возникновение развернутого впечатления, лежащего в основе результативности предстоящего взаимодействия, прежде всего, опирается на зрительное восприятие. Зрительная недостаточность выступает значимым вектором, определяющим своеобразие развития социальной перцепции, построения образов предметов и явлений окружающего мира.

Феномен социальной перцепции рассматривается многоуровневым образованием, лежащим в основе раскрытия уникального явления восприятия и познания одного человека другим [3]. Понятие «социальная перцепция» всесторонне интегрирует те аспекты, которые в общепсихологическом подходе принято обозначать разнообразными терминами и исследовать разнонаправлено, прилагая усилия после из частей создать системный образ уникального личностного образования [1].

Социальная перцепция интегрирует межличностное восприятие, включающее восприятие внешних признаков субъекта, соотнесение их с чертами личности, интерпретацию и составление прогностических ориентиров поведенческого потенциала. Аналогом рассматриваемого феномена в психологической науке зачастую служит выражение «познание другого человека» [4]. Его употребление оправдано аккумулярованием в деятельность восприятия целого ряда поведенческих характеристик, формированием представления о намерениях, потенциалах, установках воспринимаемого и т.д.

Ситуации общения независимо от воли партнеров превращаются в единую творческую задачу, решение которой зависит от ряда умений, способностей субъекта, формирующихся в сфере практики и являющихся социально-психологическими свойствами личности. Социально-перцептивные способности занимают одно из ведущих положений в структуре развивающейся личности и представляют сложное образование, формирующееся в результате взаимодействия одного человека с другим,

обеспечивая отражение его психических состояний, отношений и взаимоотношений [6]. Ряд исследователей (И.В. Кудькова, В.А. Лабунская, И.Э. Стрелкова и др.) рассматривают социально-перцептивные способности с точки зрения их структурных составляющих, а именно социального интеллекта, эмпатических способностей, способностей к проницательности, идентификации и рефлексии.

В начале нового тысячелетия рост детей, которые имеют различные нарушения зрения, к сожалению, увеличивается. Многие отечественные исследователи (А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и др.) широко освещали проблемные моменты социализации детей со зрительными нарушениями, но вопросы становления и совершенствования социально-перцептивных способностей, затрагивающие различные этапы онтогенетического развития, требуют дополнительной проработки.

Проблемное содержание рассматриваемого феномена коррелирует с задачами разработки шкал развития и программ последовательного становления жизненной компетенции лиц с нарушением зрения. Необходимо подчеркнуть значимость раскрытия социально-перцептивных способностей в подростковый период, определяющих специфические моменты восприятия и понимание окружающих, продуктивность коммуникативного процесса, отношений с другими субъектами и приемов осуществления коллективной деятельности. Формирование должного уровня социально-перцептивных способностей подростков с нарушениями зрения выступает одним из основополагающих ориентиров их интеграции в образовательное пространство и гармоничного личностного становления [2].

Подросткам со зрительными нарушениями свойственна эмоциональная нестабильность, частые перепады настроения, доминирование аффективных эмоциональных проявлений, высокий уровень тревожности, вследствие чего развивается чувство одиночества,

фобии, сложности в построении «теплых» отношений со сверстниками, с родными людьми. Вследствие многочисленных проблемных аспектов эмоциональной сферы ребенка с нарушением зрения, на последующих этапах становления его личности примитивность эмоционального опыта не может быть полностью преодолена и предопределяет своеобразие экспрессивного самовыражения, эмоционально-оценочного отношения к различным сторонам социальной действительности. По мнению Т.В. Корниловой, О.И. Скороходовой и др. зрительная недостаточность влечет за собой укоренение устоявшихся нечетких представлений подростков о мире [5].

Цель эмпирического исследования заключалась в изучении особенностей социально-перцептивных способностей подростков с нарушением зрения, что подразумевало определение уровня социального интеллекта, эмпатических способностей, способности к идентификации и рефлексии.

Психологическая диагностика социально-перцептивных способностей подростков с нарушением зрения проводилась с помощью следующего комплекса методик: тест на эмпатию В.В. Бойко, опросник рефлексивности А.В. Карпова, тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект».

Испытуемые: обследованы подростки с нарушением зрения, обучающиеся в МБОУ СОШ №21 г. Ставрополя. В исследовании участвовали 7 респондентов. Возраст – 12-13 лет.

В результате диагностического исследования установлено:

– у 5 (71,42%) респондентов был выявлен низкий уровень эмпатии, у 2 (28,57%) – средний уровень. Больше всего нарушен эмоциональный канал, способность эмпатирующего войти в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать, а также идентификация в эмпатии, то есть умение понять другого на основе постановки себя на место партнера;

– у большинства – 6 (85,71%) респондентов, отмечается высокий уро-

вень развития рефлексивности. У 1 (14,28%) подростка был зарегистрирован средний уровень. Ситуация болезни является личностно-значимой и обуславливает активную внутреннюю деятельность, запускает процессы рефлексии и переосмысления ситуации болезни в частности и своей жизни в целом. Эти процессы связаны с локализацией локуса контроля личности и отражаются в эмоциональных реакциях;

– развития социального интеллекта, который представляет систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей, у всех респондентов отмечается на низком уровне. Подростки, в силу своего дефекта, не способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать суждения, прогнозировать реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что влияет на их успешную социальную адаптацию.

Следует подчеркнуть, что социально-перцептивные способности связаны с многообразными подструктурами личности и определяются как сложное психологическое образование, формирующееся в общении, обеспечивающее возможность отражения психических особенностей субъекта, предвидения хода и результата воздействия на него. Подросткам со зрительными нарушениями свойственна эмоциональная нестабильность, доминирование аффективных эмоциональных проявлений, высокий уровень тревожности, вследствие чего развиваются фобии, сложности в построении эмоционально «теплых» отношений со сверстниками, с родными людьми, что неизбежно отражается на специфике социальной перцепции. Результаты диагностики позволяют заключить, что социально-перцептивные способности у подростков с нарушением зрения имеют свои специфические особенности, что подразумевает необходимость дальнейшего проектирования психологического обеспечения, направленного на развитие умений воспринимать, понимать и оценивать окружающих

и самого себя, поддерживать активные социальные взаимодействия.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социально-психологические аспекты активизации человеческого фактора // Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 5-15.
2. Ахпашева И.Б. Формирование информационно-коммуникационной компетентности лиц с ограниченными возможностями по зрению // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 75-79.
3. Битянова М.Р. Познание и понимание людьми друг друга в процессе общения // Школьный психолог. 2000. № 27. С. 12-16.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
5. Вопросы обучения и развития детей с нарушениями зрения: сб. науч. тр. / Под ред. М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой. М.: Просвещение, 1974. 174 с.
6. Лабунская В.А. О структуре социально-перцептивной способности личности // Вопросы межличностного познания и общения. Сборник научных трудов. Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1983. С. 63-71.

Алена Семененко

Научный руководитель: Мизина Н.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ СО СВЕРСТНИКАМИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАЦИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ

FORMATION OF CONSTRUCTIVE MODELS OF CONFLICT RESOLUTION WITH PEERS IN ADOLESCENTS WITH BEHAVIORAL DEVIATIONS

Описывается работа специального психолога, направленная на формирование конструктивных моделей разрешения конфликтов у подростков с девиациями поведения; приводится характеристика организации пространства для работы и описывается организация коррекционной работы.

The work of the special psychologist directed on formation of constructive models of a resolution of conflicts at teenagers with deviations of behavior is described; the characteristic of the organization of space for work is provided and the organization of correctional work is described.

Ключевые слова: конфликт, девиантное поведение, тренинг, тренинговая группа подростков, разрешение конфликтов.

Index terms: conflict, deviant behavior, training, teenagers training group, conflict resolution.

Конфликты существуют во всех сферах жизни человека. Человек взаимодействуя с социумом, может оказаться в совершенно разных ситуациях: в такой, где один человек будет вести себя безразлично, а другой проявлять яркую агрессию.

Но для каждого человека важно научиться вести себя в инцидентах так, чтобы можно было легко решать существующие проблемы и не доводить ситуацию до «холодной войны».

В психолого-педагогических источниках существует множество работ по проблеме конфликтов и их разрешения. Этой проблемой занимались: Р. Дарендорф, М. Дойч, Г. Зиммель, Л. Козер, К. Левин, Д. Морено, К.А. Абульханова-Славская, А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, А.И. Донцов, Ф.И. Ерина, В.И. Журавлев, Н.И. Леонов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев и др. [2].

Проанализировав теоретическую литературу, мы пришли к выводу, что формировать конструктивную модель разрешения конфликтов эффективно в подростковом возрасте. В это время у подростка очень много взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Подростки с девиациями поведения отличаются своей импульсивностью, ярко выраженной агрессией. Они ведут себя в конфликтах более раздраженно и озлобленно. Часто дети в конфликтных ситуациях чувствуют тревогу, беспокойство или враждебность. Также проявляется эгоизм по отношению к сверстникам.

Проблема девиантного поведения многоаспектна и изучается специалистами из разных областей науки. В частности, можно назвать работы таких авторов, как А.Д. Гонеев, К. Хорни, Л.Б. Шнейдер, В.Д. Менделевич и др. [3]. Также особое внимание в психологии и педагогике уделяется изучению конфликтов (В.М. Афонькова, Е.А. Тимоховец, Б.С. Алишев, Т.А. Чистякова, О.Н. Лукашенко, Н.Е. Щуркова и др.). Проблемы разрешения конфликтов изучались такими учеными, как Дж. Скотт, М. Фэйр, В.П. Шейнов, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов и др. [4].

Однако в целом проблема формирования конструктивных моделей разрешения конфликтов со сверстниками у подростков с

девиациями поведения исследована все еще недостаточно. Это определяет актуальность нашего исследования.

Теоретический анализ литературы по проблеме формирования конструктивных моделей разрешения конфликтов со сверстниками у подростков с девиациями поведения позволил сделать вывод, что формирование данной модели поведения даст возможность более гармоничному развитию личности и поможет в дальнейшем успешно адаптироваться этим подросткам в обществе [5].

Для формирования умения разрешать конфликтные ситуации в группе подростков с девиантным поведением рекомендуется проводить тренинг. Данный возраст детей характеризуется преимущественным общением со сверстниками. В тренинговую группу следует подбирать подростков-сверстников. В такой группе подросткам будет комфортно и легче всего взаимодействовать. На первоначальных занятиях следует установить такой эмоциональный контакт, чтобы подростки смогли быть искренними в группе и не стесняться выразить себя и своё мнение.

Необходимо помнить, о том, что работа происходит с подростками с отклоняющимся поведением, поэтому стоит подбирать такие упражнения, которые помогут подростку освоить модели поведения в различных ситуациях социального взаимодействия, сформировать навыки просоциальных поведенческих проявлений в конфликте.

Чаще всего на занятиях с подростками рекомендовано проводить дискуссионные методы и тренинги, где подростки могут свободно показывать свои эмоции и переживания.

Тренинговые занятия необходимо проводить 1 раз в неделю, продолжительностью 45 – 60 минут. Иногда время может увеличиваться или уменьшаться в зависимости от особенностей группового взаимодействия. Но хорошая тренинговая работа будет давать свои результаты, если при каждой встрече будет соблюдаться определенная последовательность.

Занятия необходимо проводить в специальной комнате, где не сложно переставить стулья и столы, освобождать про-

странство для моторной активности детей, а также, чтобы участники могли сесть в свободный круг [1].

Каждое тренинговое занятие включает теоретическую и практическую часть для закрепления. Во время теоретической части занятия детям предоставляется новая информация по конкретной проблеме и выявление знаний прошлого опыта по данной проблеме. А практическая – включает в себя развитие умений и навыков поведения в конкретных условиях.

Тренинговый курс подразделяется на 3 этапа.

На первом этапе участники тренинга знакомятся с ведущим группы и с остальными участниками. Дети знакомятся с данным видом работы. На занятиях происходит сплочение группы и установление доверительного контакта.

На втором этапе формируется представление о конфликтах и о поиске путей их разрешения. Здесь дети учатся отстаивать свою позицию и конструктивно решать проблемы.

На третьем – завершающем этапе у детей формируется положительное отношение к себе, проработка эмоциональных состояний и завершение курса.

Структура занятия включает в себя: приветствие, разминку, основную часть, рефлексию и прощание.

С помощью определенного подхода к подросткам с девиациями поведения, можно добиться позитивной динамики в развитии гармоничной личности каждого ребенка.

Список литературы

1. Вачков И.В. Основы психологии группового тренинга. Психотехники. – М.: 2000
2. Ворожейкин, И.Е. Конфликтология: Учебник / А.Я. Кибанов, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, В.Г. Коновалова; Под ред. А.Я. Кибанов. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 301 с.
3. Кеннеди, Г. Переговоры. Полный курс / Г. Кеннеди. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – 521 с.
4. Мелибрда Е. «Я-ты-мы. Психологические возможности улучшения общения». – М., 1986
5. Разрешение конфликтов: Тренинги / С. Барановский, Е. Вотчицева, Л.Зубелевич и др.– Минск:1999.

Елизавета Слипченко

Научный руководитель: Слюсарева Е.С.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

STUDY OF THE DEVELOPMENT OF VERBAL- LOGICAL THINKING OF SCHOOL- AGE CHILDREN AFTER COCHLEAR IMPLANTA- TION

В данной работе изложено описание диагностического исследования, направленного на изучение особенностей словесно-логического мышления детей школьного возраста после кохлеарной имплантации.

This paper presents a description of a diagnostic study aimed at studying the peculiarities of verbal-logical thinking of school-age children after cochlear implantation.

Ключевые слова: лица с нарушением слуха, словесно-логическое мышление, мыслительные операции, анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение.

Index terms: persons with hearing impairment, verbal-logical thinking, mental operations, analysis, synthesis, comparison, classification, generalization.

На современном этапе развития реабилитационной помощи лицам с нарушениями слуха в качестве одного из наиболее перспективных направлений можно рассматривать кохлеарную имплантацию. Благодаря этому методу глухой ребенок получает возможность воспринимать звуковые сигналы. Что на первый взгляд кажется окончательным результатом эффективного способа помощи. Но необходимо учитывать, что подключение кохлеарного импланта может обеспечить возможность слышать, при этом восприятие звуков окружающей среды и понимание речи – это значительно более сложные процессы, которые требуют достаточного длительного времени реабилитации и огромных стараний со стороны родителей и специалистов [1].

Это, а также то, что у детей до кохлеарного имплантирования имеются специфические особенности развития познавательной сферы связанные с дефицитом информации из-за структуры дефекта (нарушение слуха), обуславливает интерес к

изучению особенностей развития детей после кохлеарной имплантации [2].

Особое внимание уделяется изучению особенностей развития словесно-логического (вербального) мышления детей после кохлеарной имплантации. Так как данный вид мышления имеет неразрывную связь с речью и осуществляется при помощи логических операций с понятиями. В свою очередь речевое развитие у детей данной категории из-за структуры дефекта и имплантирования будет отличаться от речевого развития глухих и слабослышащих детей [3].

С целью изучения особенностей развития словесно-логического мышления младших школьников после кохлеарной имплантации нами было проведено эмпирическое исследование. В эксперименте принимали участие 6 детей 5 класса в возрасте 12-14 лет. Нозологический диагноз детей: сенсоневральная глухота, состояние после кохлеарной имплантации.

С целью исследования логического мышления, процессов анализа, синтеза и обобщения нами была использована методика «Сравнение понятий». Благодаря результатам проведения данной методики можно сделать следующие выводы: высокий уровень развития логического мышления, процессов анализа, синтеза и обобщения является наименее представленным (17%). Средний уровень представлен 50 %. Низкий уровень представлен 34%.

Анализ данных по каждому ребенку позволил отметить следующие индивидуальные особенности в выполнении заданий. У одного ребенка был отмечен высокий уровень развития логического мышления, процессов анализа, синтеза и обобщения. Девочке требовалась помощь педагога в редких случаях и заключалась она в объяснении значения слов представленных в задании.

У трех детей был отмечен средний уровень развития логического мышления, процессов анализа, синтеза и обобщения. Детям требовалось оказание разъясняющей помощи в тех случаях, когда они не знали значение слов.

У двух детей был отмечен низкий уровень развития логического мышления,

процессов анализа, синтеза и обобщения. Детям при выполнении каждого пункта задания требовалась помощь педагога. Также один ребенок старался найти общее между парами, необъединенными не по одному существенному признаку.

Для определения уровня развития интеллектуальных операций анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования была использована методика «Исключение понятий». Результаты проведения данной методики свидетельствуют о том, что среди детей школьного возраста после кохlearной имплантации был выявлен только средний уровень развития мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования (100%).

Всем детям экспериментальной группы при выполнении заданий данной методики потребовалось оказание разъясняющей помощи педагога. С целью выявления уровня развития мыслительных операций: обобщение и классификация процесса сравнения, нами была проведена методика «Выделение двух существенных признаков». Из анализа данных, полученных в результате проведения данной методики, можно сделать следующие выводы, что в группе детей после кохlearной имплантации регистрируется средний и низкий уровень развития мыслительных операций: обобщение и классификация процесса сравнения (50%). Высокого уровня развития мыслительных операций: обобщение и классификация процесса сравнения в данной группе на констатирующем этапе эксперимента не отмечается.

У трех детей был отмечен средний уровень развития мыслительных операций: обобщение и классификация процесса сравнения. Девочкам в большинстве случаев требовалась разъясняющая помощь специалиста при выполнении заданий.

У трех детей был отмечен низкий уровень развития мыслительных операций. Мальчики не справлялись с заданием без оказания им помощи экспериментатора. Обучающая помощь оказывалась в виде показа и показа с объяснением. Более простые виды обучающей помощи (наводящие вопросы, вопросы с подсказкой) были неэффективны.

Для определения уровня развития операции сравнения, нами была проведена методика «Простые аналогии». Результаты, полученные при проведении данной методики, свидетельствуют о том, что средний и низкий уровень развития операции сравнения, представлены 50%. Среди детей экспериментальной группы не был выявлен высокий уровень развития операции сравнения.

У двух детей был отмечен средний уровень развития операции сравнения. Дети требовалось предъявление примера, после чего трудности у них вызывали только незнакомые слова.

У трех детей был отмечен низкий уровень развития операции сравнения. Дети самостоятельно не могли справиться с заданием.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили сделать вывод о том, что у детей школьного возраста после кохlearной имплантации отмечаются следующие особенности развития словесно-логического мышления:

- развитие мыслительных операций соответствуют среднему и низкому уровню развития.
- особые трудности у детей данной категории были вызваны выполнением заданий, направленных на изучение особенностей развития операций обобщения и сравнения.

Вышеперечисленные особенности являются ярким показателем необходимости осуществления коррекционно-развивающей работы направленной на развитие мышления и коррекцию имеющихся особенностей развития словесно-логического мышления.

Список литературы:

1. Корнилов Ю.К. Общая психология. Мышление: метод. указания / Ю.К. Корнилов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2010.
2. Мухамедов И.Т. Современные аспекты хирургического лечения тугоухости: автореф. дис. доктора мед.н. – М., 2010.
3. Шарманжинова Т.Д. Динамика слухового восприятия у больных, использующих кохlearный имплант: Автореф. канд. дис. мед.н. – М., 2004.

Александр Сулейманов

Научный руководитель: Слюсарева Е.С.

РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

DEVELOPMENT OF ORIENTATION IN THE SPACE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

В данной работе представлено описание диагностического исследования, направленного на изучение развития ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

This paper describes a diagnostic study aimed at studying the development of orientation in space in children of preschool age with speech disorders.

Ключевые слова: лица с нарушениями речи; ориентировка в пространстве; пространственный анализ и синтез.

Index terms: persons with speech disorders; orientation in space; spatial analysis and synthesis.

Формирование ориентировки в пространстве – это длительный процесс, который зарождается в раннем детстве, пронизывает весь дошкольный период и продолжается в школьном возрасте. Пространственные представления формируются в совместной со взрослыми и в самостоятельной деятельности детей в предметно-развивающей среде (Дж. Брунер, Г.В. Бурменская, Л.А. Венгер, Л.Ф. Обухова, Н.С. Подходова и др.) [5].

В работах А.В. Семенович был сформулирован закономерный вывод о том, что пространственно-временные представления не только являются базисом для формирования практически всех высших психических функций, но и являются неотъемлемой частью эмоциональной жизни ребёнка [1]. Согласно исследованиям А.Р. Лурия пространственные представления формируются и занимают в процессе своего становления разные уровни, высшим из которых является уровень квазипространственных представлений.

Современные исследователи утверждают, что ориентировка в пространстве достаточно сложно диагностируется и под-

вергается коррекции у детей с речевыми нарушениями.

В исследованиях Т.А. Ахутиной, Т.Н. Волковской, В.А. Ковшикова, Т.А. Фотековой, В.В. Юртайкина, отмечено, что мыслительные операции детей с речевыми патологиями имеют свои особенности. Дети с трудом постигают пространственный анализ и синтез, сравнение, также сложности имеются в категоризации предметов, у них снижен уровень генерализации. Как следствие, старшим дошкольникам с речевыми нарушениями тяжело дается выполнение какого-либо задания по аналогии, выявление причинно-следственных связей, в том числе во времени и пространстве [2].

Р.И. Лалаева, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, С.Н. Шаховская отмечают, что фактором, влияющим на данные трудности, являются расстройства перцептивного уровня восприятия, недоразвитие аналитико-синтетической деятельности, трудность понимания сложных логико-грамматических конструкций на уровне пространственно-временных ориентировок [3].

У детей с речевой патологией также оказываются качественно нарушенными оптико-гностические функции, отмечается снижение способности к переработке оптической информации. С точки зрения нейропсихологии, особенности восприятия пространства обусловлены нарушениями возможности объединения поступающих раздражителей в симультанные группы и их анализа, что вызвано поражением или недоразвитием теменно-затылочных отделов мозга. Зрительное восприятие детей с речевой патологией конкретно и ситуативно, отсутствует прочная связь слова со зрительным представлением предмета. Кроме того, отмечается слабость восприятия и внимания [4].

На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, и теоретически обоснованных критериев оценки уровней сформированности ориентировки в пространстве (ориентировка в пространстве собственного тела, взаимоотношения объектов между собой, квазипространственные представления) нами был осуществлён подбор диагно-

стических методик исследования ориентировки в пространстве (Л.И. Плаксина, С.Д. Забрамная, О.В. Боровик, Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонкина и др.).

В исследование приняли участие 10 старших дошкольников с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа) и 10 старших дошкольников с нормальным психофизическим развитием (контрольная группа).

Полученные в ходе экспериментальной работы количественные данные были обработаны нами в виде абсолютного (количество детей) и относительного (процентное соотношение) показателей.

Анализ количественных показателей детей контрольной и экспериментальной групп показал, что преобладающим уровнем сформированности ориентировки в пространстве у детей с нормальным речевым развитием является высокий (60%), тогда как у детей с нарушениями речи – это средний уровень сформированности (70%).

Качественный анализ выполнения детьми заданий позволил отметить, что дети с нарушениями речи испытывают трудности ориентировки в схеме собственного тела, им трудно дифференцировать правую и левую стороны собеседника.

Детям старшего дошкольного возраста с нарушениями речи требуется больше времени для решения той или иной задачи, без помощи педагога им не удается дифференцировать правую и левую стороны своего тела, еще сложнее дифференцировать стороны тела сидящего перед ними человека. Все это свидетельствует о недостаточности развития такого критерия как ориентировка в собственном теле и расположении объектов относительно оси своего тела.

Задания на выявление уровня сформированности представлений ребенка о взаимоотношениях объектов между собой позволили отметить, что дети испытывают выраженные трудности в ориентировке на плоскости стола и листа бумаги: путают правую и левую стороны стола, листа бумаги, не могут показать или путают правый верхний, левый нижний и т.д. углы.

Исследуя квазипространственный уровень сформированности ориентировки в

пространстве, мы выявили, что дети ошибаются в дифференциации направлений пространства и их вербализации, пространственные предлоги заменяются общими словами (здесь, тут, там); при стимулирующей помощи взрослого, ребенок способен самостоятельно выполнять задания.

Таким образом, осуществляя исследовательскую работу в рамках изучения уровня сформированности ориентировки в пространстве детей с нормальным речевым развитием и нарушениями речи, нами было отмечено, что сформированность ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями речи находится на более низком уровне по сравнению со сверстниками, которые не имеют речевых нарушений. Особенно сложно детям дается вербализация пространственных представлений и владение речевыми конструкциями, которые отражают пространственные взаимоотношения ребенка с окружающими предметами и пространственные взаимоотношения окружающих ребенка предметов, то есть квазипространственный уровень сформированности пространственных представлений.

Полученные данные легли в основу коррекционно-развивающей программы, цель которой – формирование у ребенка навыков самостоятельного ориентирования в пространстве.

Программа включает в себя следующие блоки:

1 блок «Ориентировка в пространстве собственного тела, расположение объектов по отношению к собственному телу» включает в себя игры и упражнения, направленные на формирование способности ориентировки в схеме собственного тела и тела человека, сидящего напротив.

2 блок «Взаимоотношения внешних объектов между собой». В этом блоке представлены методики на развития способностей ориентировки на листе бумаги и на плоскости стола.

3 блок «Квазипространственные представления»: упражнения в этом блоке направлены на закрепление знаний и навыков употребления пространственных предлогов.

Данная цель позволила сформулировать следующие задачи и разделить их на три блока:

1 блок «Ориентировка в пространстве собственного тела, расположение объектов по отношению к собственному телу»:

- закрепить знания о месте расположения частей лица, развить умение ориентироваться на собственном теле;

- развить у детей способность дифференцировать правую и левую сторону тела;

- научить детей ориентироваться “на себе”, иными словами ребенок должен овладеть умением самостоятельно выделять “на себе” стороны: справа, слева, вверху и т.д.

2 блок «Взаимоотношения внешних объектов между собой»:

- развить навыки микроориентировки на листе бумаги, на поверхности стола. Определять и словесно обозначать пространственные расположения игрушек и предметов;

- развить у ребенка навыки дифференцировать правую и левую сторону на листе бумаги;

- научить детей ориентироваться в двумерном пространстве.

3 блок «Квазипространственные представления»:

- развить навыки понимания и употребление пространственных предлогов;

- закрепить навыки правильного употребления предлогов в самостоятельной речи;

- развить у детей способность дифференцировать пространственные предлоги.

Критерием эффективности работы для нас явились как количественные изменения в уровнях сформированности ориентировки в пространстве, так и качественные изменения, которые выражаются в принятии задания, способах выполнения задания, обучаемости ребенка.

Эффективность работы по программе оценивается на основе динамики процентной выраженности уровней сформированности ориентировки в пространстве: отмечается позитивная динамика и рост показателей каждого блока ориентировки в пространстве, наличие позитивной динамики в умениях ребенка употреблять правильно

пространственные предлоги, ориентироваться в схеме собственного тела, без труда ориентироваться на листе бумаги.

Список литературы:

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.

2. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.

3. Лалаева Р.И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 5-11.

4. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейропсихологические исследования. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.

5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.

Ангелина Тавадян

Научный руководитель: Магомедов Р.Р.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ

THEORETICAL BASES OF TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

В данной статье рассматривается проблема подготовки студентов педагогических вузов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Значительное внимание уделяется роли педагога в реализации современной системы инклюзивного образования. Раскрываются ключевые подходы к подготовке студентов к обучению детей с особыми образовательными потребностями.

This article deals with the problem of training students of pedagogical universities to work with children with special educational needs. Considerable attention is

paid to the role of the teacher in the implementation of the modern system of inclusive education. The key approaches to preparing students to teach children with special educational needs are revealed.

Ключевые слова: образование, интеграция, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, педагогические способности.

Index terms: education, integration, inclusive education, children with disabilities, pedagogical skills.

Процессы модернизации в отечественном образовании, в том числе значимость инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, предъявляют на сегодняшний день все более высокие требования к личности педагога [1].

Федеральные государственные образовательные стандарты, по которым в настоящее время реализуется подготовка студентов в высших учебных заведениях, не обеспечивают необходимую теоретическую профессиональную готовность будущих учителей начальных классов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, а также у них нет возможности ознакомления с инклюзивной практикой образовательных учреждений разных уровней [8].

На сегодняшний день и педагоги, и родители, должны изменить свой взгляд на образование: основная роль педагога не передавать готовые знания, а помочь ребенку и научить его добывать эти знания самому. Профессиональный стандарт педагога закладывает новые требования к учителю начальных классов, к его профессиональным компетенциям. Растут требования к профессиональным и личностным качествам будущего учителя.

Современный учитель начальной школы является одновременно преподавателем, воспитателем, организатором деятельности детей, активным участником общения с учениками, их родителями, коллегами-педагогами, исследователем педагогического процесса, консультантом, просветителем и общественником. Педагог обязан постоянно повышать уровень своего профессионализма и педагогического мастерства, вести творческий поиск нового.

«...Образование детей с особыми

потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом...» [3].

В педагогической профессии нужны не просто профессионалы, а настоящие подвижники своего дела, яркие личности, способные преодолевать возникающие трудности и работать творчески. При этом необходимо, чтобы такими личностями становились не единицы, не одни лишь передовики и новаторы. Нужно, чтобы массовый учитель поднялся на более высокий уровень профессионально-личностного развития, особенно в направлении работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Любой человек, начинающий свой профессиональный путь, испытывает затруднения, проблемы из-за отсутствия необходимого опыта. Становление учителя происходит труднее, сложнее, чем у представителей другой профессии потому, что педагогическое образование не гарантирует успех начинающему учителю. Чтобы стать учителем недостаточно аудиторных программных знаний. Ещё А. Макаренко писал: «Нужны синтез научных знаний, методического мастерства и личных качеств педагога, умелое владение педагогической техникой и передовыми педагогическими достижениями». Кроме того, учительское мастерство во многом надо передавать от педагога к ученику [1].

Сегодня в России используются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями: дифференцированное обучение; интегрированное обучение; инклюзивное обучение.

Интеграция – не новая для Российской Федерации проблема. В детских садах и школах России обучается много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверст-

ников по разным причинам.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, который используется для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. Инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает развить гуманность, толерантность, готовность помогать сверстникам [4].

Согласно современным исследованиям, роль педагога в реализации современной системы инклюзивного образования значительна, именно педагог призван обеспечить целостную систему поддержки ребенка с ограниченными возможностями здоровья, организовать образовательное пространство ребенка с ограниченными возможностями здоровья с акцентом на возможностях, а не на ограничениях особого ребенка [2; 6; 7].

Каждая профессия ставит специфические требования к навыкам, компетенциям и личностным характеристикам человека. Основные трудности внедрения инклюзивного образования, с которыми могут столкнуться будущие учителя начальных классов:

В современном обществе, к сожалению, люди, которые имеют какие-либо ограничения здоровья, воспринимаются как нечто чужеродное. Данное отношение формировалось годами, поэтому скорректировать его за короткий срок практически невозможно. Дети с особыми образовательными потребностями зачастую признаются необучаемыми. Большинство учителей и директоров массовых школ недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей-инвалидов в процесс обучения в классах. Родители детей инвалидов не знают, как отстаивать права детей на образование и испытывают страх перед системой образования и социальной поддержки. Архитектурная недоступность учреждений образования [3].

В профессиональном становлении молодого учителя начальных классов в современной школе играют определяю-

щую роль педагогические способности. Педагогические способности – это качества личности, интегрированно выраженные в склонности и мотивации к работе с детьми, любви к детям. Педагогические способности включают в себя следующие компоненты: организаторский, дидактический, перцептивный, коммуникативные способности, исследовательские способности, научно-познавательные способности, рефлексивные способности.

Сегодня среди студентов педагогических специальностей довольно остро стоит проблема отсутствия необходимой подготовки к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Обнаруживается недостаток профессиональных компетенций педагогов в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

Данная проблема, на наш взгляд, может решаться путем создания проблемных групп студентов, в рамках соответствующих учебных дисциплин, через участие студентов в волонтерской деятельности в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, систематическое освещение данного вопроса на заседаниях студенческого самоуправления и т.д. С целью формирования толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями, умений и навыков, необходимых для осуществления профессионального взаимодействия с данной категорией детей, данные формы работы должны носить системный характер, охватывать все виды их деятельности, и требовать включения всех студентов, в зависимости от их готовности.

Особую роль в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями играют взаимоотношения между педагогами и родителями. Родители лучше знают своего ребенка, поэтому в решении ряда проблем педагог может получить от них ценный совет. Поэтому обучение будущих учителей сотрудничеству с родителями поможет посмотреть на ситуацию с разных сторон, а следовательно – позволит взрослым понять ин-

дивидуальные особенности ребенка, выявить его способности и сформировать правильные жизненные ориентиры.

Согласно анализу педагогической литературы подготовка студентов педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья достигнет наибольшей результативности, если стимулировать познавательный интерес студентов, развивать их творческие, личностные и профессиональные качества, формировать профессиональные компетенции будущего педагога, обеспечивая, таким образом, формирование у студентов знаний и представлений, необходимых для работы с детьми с особыми образовательными потребностями [4; 5].

Процесс подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с позиции работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья протекает более успешно, если реализуются следующие педагогические условия: осознание студентами важности, понимание сущности проблемы и сложности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; формирование у студентов мотивационной готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья; накопление у студентов знаний по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации [5].

На наш взгляд, надо помнить о том, что педагог в школе для детей, а не наоборот. Следовательно, нужно уделять особое внимание воспитанию и развитию будущих учителей начальных классов. Важнейшая задача российской образовательной системы – это обеспечение высокого качества образования на основе сохранения её фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Список литературы:

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.

2. Воденникова Л.А. Теоретико-методологическая основа формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов // Специальное образование. – 2014. – № 2. – С. 83-90.

3. Демчук А.В. Формирование профессиональной толерантности у будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья // Наука и школа. – 2001. – № 5. – С. 18-23.

4. Липунова О.В. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3.

5. Петрова Т.Н. Готовность студентов педагогического вуза к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС // Молодой ученый. – 2017. – № 15. – С. 617-619.

6. Сманцер А.П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода // Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 8-12.

7. Шандыбо С.В. Формирование профессиональной позиции принятия ребенка у будущего педагога в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Красноярск, 2014. – 239 с. Вавилов Ю.П. О педагогических способностях учителя младших классов // Диагностика познавательных способностей. Ярославль: ЯГПИ, 1986. С.18-25.

Секция «Медико-биологические и социальные основы здоровья»

Ашот Арутюнян

Научный руководитель: Цвирко Н.И.

ПРИЗНАКИ И ТЕЧЕНИЕ БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМЫ

SIGNS AND COURSE OF BRONCHIAL ASTHMA

В статье рассмотрено такое заболевание, как бронхиальная астма, уровень распространенности данного заболевания, симптомы, и некоторые аспекты лечения.

The article considers such a disease as bronchial asthma, the level of prevalence of this disease, symptoms, and some aspects of treatment.

Ключевые слова: бронхиальная астма, симптомы бронхиальной астмы, поздно возникающая бронхиальная астма, фенотипы бронхиальной астмы.

Key words: bronchial asthma, symptoms of bronchial asthma, late onset bronchial asthma, bronchial asthma phenotypes.

Бронхиальная астма – гетерогенное заболевание, обычно характеризующееся хроническим воспалением дыхательных путей и вариабельностью бронхиальной проходимости, распространенность которого возрастает с увеличением возраста больных [11].

В России также наблюдается тенденция к неуклонному росту распространенности бронхиальной астмы. На это указывают и данные официальной статистики, и результаты эпидемиологических исследований отечественных ученых. Так, по информации Минздрава России, распространенность бронхиальной астмы с 1991 по 1994 г. возросла на 32,3%, а с 1998 по 2002 г. – еще на 28,2% [9]. В последние годы также отмечен продолжа-

ющийся рост общей заболеваемости бронхиальной астмы (далее – БА). С 2013 по 2014 г. общее количество зарегистрированных пациентов с БА в России увеличилось на 21 238 человек, в основном за счет пациентов Центрального и Южного федеральных округов [8]. В некоторых районах России только за последние 10 лет количество заболевших БА увеличилось в 1,6 раза [1]. Распространенность БА среди взрослого населения России составляет от 3,4 до 10,6% [5]. Согласно исследованиям GARD (Global Alliance against Respiratory Diseases – Глобальный альянс по борьбе с хроническими респираторными заболеваниями), распространенность симптомов бронхиальной астмы значительно выше и составляет 25,7% [10]. В России смертность от бронхиальной астмы составляет 2,3 больных на 100 000 населения. По результатам исследования зарубежных авторов, этот показатель выше и составляет 6–10 случаев на 100 000 населения [13].

Нередко врачи общей практики воспринимают БА как управляемое, понятное заболевание, для успешного лечения которого достаточно определить и изолировать аллерген и назначить терапию в соответствии с клиническими рекомендациями. Однако, несмотря на широкое внедрение клинических рекомендаций и стандартов, включающих комбинации длительно действующих β_2 -адреномиметиков (ДДБА) и ингаляционных глюкокортикостероидов (ИГКС), у значительной части больных бронхиальной астмы не достигается контроль над заболеванием, что делает его затратной статьей практического здравоохранения [14].

Сохранение симптомов бронхиальной астмы, несмотря на большой объем терапии, характерно для бронхиальной астмы тяжелого течения и для бронхиальной астмы, трудной для лечения. При тяжелой бронхиальной астме больные выполняют назначения врача, у них хороший комплайнс, исключены другие диагнозы, имеется контроль над коморбидными состояниями и устранены провоцирующие факторы. Бронхиальная

астма, трудная для лечения, является следствием низкого комплайенса, влияния психосоциальных факторов, постоянного воздействия аллергенов/триггеров, плохого контроля над сопутствующей патологией. Понимание этих двух вариантов бронхиальной астмы открывает возможные пути повышения уровня контроля над заболеванием. Однако решение проблемы лежит глубже. Анализ биомаркеров воспаления в мокроте позволяет выделить четыре биологических фенотипа тяжелой БА [6]:

- эозинофильный (эозинофилы мокроты $\geq 3\%$; преимущественно при Th2-эндотипе (Th2 – Т-хелперы 2-го типа) как атопической, так и неаллергической бронхиальной астмы);
- нейтрофильный (нейтрофилы $>61\text{--}\geq 76\%$; при не-Th2-эндотипе бронхиальной астмы);
- смешанный (эозинофилы $\geq 3\%$ и нейтрофилы $>61\text{--}\geq 76\%$);
- малогранулоцитарный (с нормальным содержанием эозинофилов и нейтрофилов, присутствием только резидентных клеток).

Кроме того, БА разделяют по срокам ее возникновения в течение жизни. Чаще всего БА развивается в раннем или молодом возрасте, однако с середины XX века описывают бронхиальную астму с поздним началом, или поздно возникшую бронхиальную астму.

Для лечения поздно возникшей бронхиальной астмы (ПВБА) используют фармакологические и нефармакологические вмешательства. Всем пациентам следует рекомендовать прекращение курения и снижение избыточной массы тела. Среди средств фармакотерапии при Th2-ПВБА абсолютно показаны ИГКС [4]. Биомаркеры Th2-типа воспаления, такие как эозинофилия крови, повышение уровня FENO и периостина, широко используются для дифференциальной диагностики между Th2-ПВБА и не-Th2-ПВБА [12].

Однако, когда применение ГКС неэффективно, клиницист должен в первую очередь проконтролировать технику ингаляций, поскольку пожилые

больные с Th2-ПВБА часто имеют функциональные нарушения и используют различные ингаляторы. В таких случаях решающую роль может сыграть образование больных в вопросах ингаляционной терапии, а также постоянный контроль врача за техникой ингаляции, поскольку на самостоятельное достижение правильности проведения ингаляционной терапии надежды невелики. Рекомендуются различные стратегии для уменьшения плохой приверженности к терапии, современные образовательные программы [3].

БА – самое распространенное заболевание органов дыхания в детском возрасте. На протяжении уже нескольких тысячелетий ученые пытаются разгадать причины и механизмы ее развития. БА встречается у пациентов всех возрастных групп. Выявлена тенденция к увеличению распространенности БА среди молодых пациентов и уменьшению среди лиц старческого возраста [2]. Прослеживается четкая закономерность омоложения пациентов с БА. Эта тенденция сохраняется во всех возрастных группах до 59 лет [7]. Легкое течение бронхиальной астмы может долгое время протекать бессимптомно, но приводит к тяжелым обострениям, требующим срочной госпитализации. Легкое течение не гарантирует больному хороший контроль над симптомами и низкий риск обострений.

Список литературы:

1. Бельтюков Е.К. Медико-экономическая эффективность локальных противоастматических программ в Свердловской области / Е.К. Бельтюков, В.В. Наумова, А.Ю. Петухова // Сб. тр. I евразийского конгресса по фармакоэкономике и управлению качеством медицинской помощи. Астана, 19-20 ноября 2007 г.- Центр Элит, 2007.
2. Геппе Н.А. Актуальность проблемы бронхиальной астмы у детей // Педиатрия. – 2012. – № 3. – С. 76–82.
3. Глобальная стратегия лечения и профилактики бронхиальной астмы / под ред. академика РАМН А.Г. Чучалина. М.: Атмосфера, 2002.

4. Елисеева Т.И. Структура заболеваний верхних дыхательных путей при бронхиальной астме у детей / Елисеева Т.И., Красильникова С.В., Шахов А.В. // Нижегород. мед. Журнал. – 2005. № 3 – С. 35–38.

5. Козлова О.С., Жестков А.В., Кулагина В.В. Бронхиальная астма в сочетании с аллергическим ринитом: клинико-функциональные и иммунологические особенности. Пульмонология. – М., 2011.

6. Курбачева О.М., Павлова К.С. Фенотипы и эндотипы бронхиальной астмы: от патогенеза и клинической картины к выбору терапии. Российский аллергологический журнал. – № 3. – 2013. – С. 15-24.

7. Новиков А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007.

8. Общая заболеваемость взрослого населения России в 2014 году. Министерство здравоохранения Российской Федерации. Департамент мониторинга, анализа и стратегического развития здравоохранения ФГБУ «Центральный научно-исследовательский институт организации и информатизации здравоохранения» Минздрава России. Статистические материалы, ч. IV. -М., 2015.

9. Пульмонология. Национальное руководство. Краткое издание / под ред. А.Г. Чучалина. – М.: ГЭОТАР-Мед, 2014.

10. Chuchalin A.G., Khaltaev N., Antonov N.S. et al. Chronic respiratory diseases and risk factors in 12 regions of the Russian Federation. International Journal of COPD. 2014.

11. Global Strategy for Asthma Management and Prevention. Global Initiative for Asthma (GINA). Updated 2018. Available from: <http://www.ginasthma.org> Accessed. 2018.

12. Humbert M., Holgate S., Boulet L.P., Bousquet J. Asthma control or severity: that is the question // Allergy. 2007. Vol. 62. № 2. P. 95–101.

13. Masoli M., Fabian D., Holt S. et al. Global Initiative for Asthma (GINA) program: the global burden of asthma: executive summary of the GINA Dissemination Committee report. Allergy. 2004.

14. Pavord ID, Mathieson N, Scowcroft A, Pedersini R, Isherwood G, Price D. The impact of poor asthma control among asthma patients treated with inhaled corticosteroids plus long-acting β 2-agonists in the United Kingdom: a cross-sectional analysis. NPJ Primary Care Respiratory Medicine. 2017.

Анна Кисилева

Научный руководитель: Цвирко Н.И.

СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СИНДРОМЕ ЛЁЖЕНА

THE CURRENT UNDERSTANDING OF THE SYNDROME LEJEUNE

В данной статье раскрыты причины синдрома Лёжена, описаны клинические проявления синдрома и основные методы диагностики. Особое внимание уделено социализации больных, акцент сделан на психологической и логопедической помощи.

This article reveals the causes of Lejeune syndrome, describes the clinical manifestations of the syndrome and the main methods of diagnosis. Special attention is paid to the socialization of patients, the emphasis is on psychological and speech therapy.

Ключевые слова: Синдром Лёжена, генетические аномалии, хромосомы, гены, делеция участков хромосом, флуоресцентная гибридизация, генетические маркеры

Keywords: syndrome Lejeune, genetic abnormalities, chromosomes, genes, deletion of parts of chromosomes, fluorescent hybridization, genetic marker

В 1963 году Жером Жан Луи Мари Лежён – французский врач педиатр-генетик, описал заболевание, которое получило название по его фамилии [1]. Синдром Лёжена или синдром кошачьего крика чаще всего проявляется в виде специфического крика у детей младенческого возраста и низкой массой тела, а у детей более старшего возраста могут отмечать симптомы нарушения роста, аномалии лицевой мимики, умственную отсталость, которая будет сохраняться до конца жизни. Специфический крик обусловлен анатомическими особенностями гортани – маленький надгортанник не способен опуститься над голосовой щелью [6].

На сегодняшний момент известно, что синдром кошачьего крика является редким генетическим заболеванием (1 больной на 50 000 клинически здоровых людей, и 1 : 500 среди лиц с подтвержденной умственной отсталостью), при этом мальчики и девочки болеют одинаково часто (соотношение мальчиков к девочкам 0,7:1) [2,3]. Врачи определяют причину данного заболевания как потерю, структурную перестройку участка (или перемещение участка) внутри 5-ой пары хромосом. Некоторые генетики

предполагают, что в зависимости от структурного изменения и транслокации участка могут отличаться клинические проявления синдрома [6].

Существует мнение, что потеря гена «CTNND2» может быть связана с проявлением тяжелой умственной отсталостью у людей с синдромом Лёжена [4,5].

В большинстве случаев всего заболевание проявляется сильным криком, похожим на кошачий, умственной отсталостью, задержкой в развитии, маленьким размером черепа и головного мозга, широко расставленными глазами, низким весом при рождении и слаборазвитыми мышцами, обуславливающими гипотонус в младенчестве.

Чаще всего заболевание проявляется сильным криком, похожим на кошачий, умственной отсталостью, задержкой в развитии, маленьким размером черепной коробки и головного мозга, широко расставленными глазами, низким весом при рождении и слаборазвитыми мышцами, и гипотонусом мышц в младенчестве [6].

Кошачий крик, как правило, становится менее заметным со временем вследствие перестройки гортани, однако у большинства людей остается сниженной функциональная способность языкоглоточных мышц [1]. Многие больные могут использовать короткие предложения для выражения своих мыслей, в то время как другие постоянно используют в лексиконе несколько базовых слов [6]. Интересно отметить, что люди, страдающие данным заболеванием, могут выражать свои мысли языком жестов, что значительно облегчает их социализацию. Другой проблемой людей, страдающих от этого заболевания, являются ограниченные возможности при потреблении продуктов питания – как в младенчестве, так и в старшем возрасте. Важно отметить, что у некоторых детей могут быть выявлены изменения в опорно-двигательном аппарате, из-за чего появляются ограничения при походке и сколиоз [6].

Некоторые дети рождаются с пороками сердечнососудистой системы или заболеваниями почек, что может служить основной причиной их ранней смерти, однако большинство больных имеют нормальную

продолжительность жизни. Больные этим синдромом обычно дружелюбны и счастливы, и им нравится социальное общение [6].

Было установлено, что при должном уходе возможно удачная социализация больных, они способны устанавливать зрительный контакт с собеседником, чувствительны, внимательны и обеспокоены поведением других людей. Есть мнение, что больные, получают удовольствие от общения с людьми [6].

Основными методами диагностики заболевания являются цитогенетические и молекулярно-генетические [7]. Флуоресцентная гибридизация *in situ* или (fluorescence *in situ* hybridization (FISH)) – это цитогенетический метод, который применяют для детекции и определения положения специфической последовательности ДНК на метафазных хромосомах или в интерфазных ядрах [7]. Молекулярно-цитогенетические исследования с использованием FISH позволяют поставить диагноз пациентам с очень небольшими делециями [6]. FISH использует генетические маркеры, которые были точно локализованы в интересующей области. Отсутствие флуоресцентного свечения 5 пары хромосом может свидетельствовать об отсутствии предрасположенности к данному заболеванию.

К методам неспецифической диагностики синдрома Лежена можно отнести: исследование глотания для оценки сложности кормления, комплексную оценку восприимчивого и экспрессивного языка (у большинства детей более восприимчивый язык) [4].

Современная медицина не обладает методами специфического лечения больных с синдромом Лежена. Оказание симптоматической терапии требуется отдельным больным. Важно отметить, что многие больные могут испытывать проблемы с социализацией, по этому им может потребоваться помощь психологов и логопедов [4,5]. С больными могут успешно работать узкие специалисты, такие как психологи, логопеды, сурдологи, для успешной адаптации в обществе [5]. Именно поэтому в логопедической практике важно знать вариации нарушений произносительной стороны, обусловленные генетическими патоло-

гиями, и обращать внимание на сочетание нескольких типичных симптомов [6].

Появление детей с синдромом Лежена можно успешно прогнозировать, используя современные методы пренатальной диагностики. Важно, что люди, имеющие в анамнезе различные заболевания генетической этиологии, появляющиеся множественными симптомами нарушения роста и развития, должны проходить регулярные обследования у врачей-генетиков, что помогло минимизировать риск возникновения одних симптомов и снизить тяжесть других. Узкие специалисты (логопеды и сурдологи) так же могут принять участие в успешной социализации людей, имеющих генетически обусловленные заболевания, и должны быть привлечены в комплексные программы оказания помощи больным такого рода.

Список литературы:

- 1) 5p partial monosomy syndrome. Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/gtr/conditions/C0010314/> (Дата обращения 05.04.2019)
- 2) Cri-du-chat syndrome Режим доступа: <https://ghr.nlm.nih.gov/condition/cri-du-chat-syndrome#diagnosis> (Дата обращения 05.04.2019)
- 3) Jérôme Lejeune [Электронный ресурс].- Режим доступа: https://fr.wikipedia.org/wiki/Jérôme_Lejeune (дата обращения 05.04.2019)
- 4) Individuals with Cri du Chat syndrome are commonly described as having a 'friendly and happy' demeanour and are considered to be relatively skilled in social interaction. Режим доступа: <http://www.findresources.co.uk/the-syndromes/cri-du-chat/behavioural-characteristics/social-skills> (Дата обращения 05.04.2019)
- 5) Learning about Cri du Chat [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.genome.gov/19517558/> (дата обращения 28.09.2018)
- 6) Медицинская справочная Mednavigator.ru: Поиск и подбор лечения в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medarticle23.moslek.ru/articles/22419.htm> (дата обращения 05.04.2019)
- 7) Шилова Н. В., Золотухина Т. В. Интерфазная флуоресцентная гибридизация in situ в диагностике числовых хромосомных aberrаций// Медицинская генетика. — 2007. — Т. 6. — № 10. — С. 53—58.

Кристина Ковязина

Научный руководитель: Цвирко Н.И.

НАСЛЕДСТВЕННЫЕ ПРИЧИНЫ СИНДРОМА ЖИЛЯ ДЕ ЛЯ ТУРЕТТА

HERITAGE REASONS THE SYNDROME OF VILLA DE LA TURETT

Синдром Туретта генетическое заболевание, поражающее нервную систему вследствие чего возникают различные неврологические расстройства, этот вопрос особенно важен для психологов и логопедов, так как основная часть расстройств связана с нарушениями речи и поведения.

Tourette syndrome is a genetic disease that affects the nervous system, which causes various neurological disorders, this issue is especially important for psychologists and speech therapists, since the main part of the disorders is associated with speech and behavior disorders.

Ключевые слова: Синдром Туретта, генетические заболевания, генетика, адаптация, психология, логопедия.

Keywords: Tourette syndrome, genetic diseases, genetics, adaptation, psychology, speech therapy.

Синдром Туретта или болезнь Туретта — это генетически обусловленное заболевание центральной нервной системы, которое чаще всего проявляется в детском возрасте, однако может проявиться и в зрелом возрасте [1]. Данное расстройство характеризуется многократными двигательными тиками мышц шеи, лица, языка, губ, а также часто сопровождается голосовыми выкриками различных слов, совокупность которых в течение дня повторяется много раз [10].

Отмечены случаи семейного накопления заболевания, причем в 7,4% случаев наблюдается повторяемость у родственников полного комплекса симптомов, в 36% случаев – моторных и вокальных тиков по отдельности [8]. В большинстве работ, посвященных описанию синдрома, повторяется гипотеза о моногенном характере наследования, которому присуща переменная экспрессивность и неполная пенетрантность [8]. Точное положение гена на сегодняшний день не определено. В ряде публикаций отмечают, что синдром Туретта не всегда передается по наследству, а может

быть результатом спонтанной мутации [2,6,9]. Человек, страдающий от данного заболевания, может передать свое заболевание потомкам с вероятностью до 50 процентов, но данное заболевание является переменным и тяжесть его проявления зависит от характера мутации [9]. Вследствие чего можно сделать вывод, что даже у близких родственников могут отличаться проявления болезни.

В основном исследователи отмечают наследственно обусловленную передачу заболевания, хотя в 20% случаев отмечено отсутствие у больных родственников с подобными симптомами [10]. Проявление у больных отдельных тиков, не обусловленных генетическими причинами, называют туреттизмом [10].

На сегодняшний день специфического лекарства от болезни Туретта не существует, однако психологическая терапия является важной частью успешной социализации для людей [7], но при сильных неврологических расстройствах врачи могут индивидуально назначать препараты, облегчающие судорожный синдром. При этом была установлена взаимосвязь с наследственностью и некоторыми экологическими факторами, которые влияют на проявление патологического гена [7]. Очень важен тот факт, что заболевание не является смертельным, и люди могут жить полноценной социальной жизнью, однако зачастую у них существует проблема адаптации, так как синдром проявляется не только двигательными тиками, но и дефектами речи. Если рассматривать заболевание с позиции дефектолога, то очевидно, что людям будет требоваться коррекция речи и речевых особенностей, которые являются характерологическими проявлениями заболевания; к ним можно отнести часть двигательных тиков, которые будут вызывать дисфункцию речи, и часть вербальных тиков, которые будут проявляться как спонтанное выкрикивание различных слов.

Впервые о данном расстройстве было упомянуто примерно в 1486 в трактате «Malleus Maleficarum», где ему была дана

оценка – «имеющиеся двигательные и голосовые тики считать «одержимостью дьяволом» [4]. Позже, в 1825 году, Ж. М. Г. Итар издал статью, в которой описал 10 случаев похожей болезни; причем среди разных больных он описал случай парижской аристократки, которая страдала от редкой формы голосовых тиков — которые проявляются в виде непристойной брани, что сильно контрастировало с происхождением и благородными манерами дамы [4]. Для больных характерна эхолалия и копролалия [7].

Современное представление о болезни Туретта сводится к тому, что данная патология считается не редкой, но не всегда диагностируется верно, так как может протекать в легкой форме. Из 1000 детей европейской популяции встречается 10 больных, при этом на 1000 детей, имеющих тенденцию к развитию заболевания (предрасположенность), примерно 10 будут подвержены тикам. Таким образом, частота фенотипического проявления составит 1 больной на 10 000 населения. Выражено преобладание больных мужчин, которые подвержены данному заболеванию — 3 : 1 [10].

Вопрос о возможной наследственной детерминированности синдрома Туретта обсуждался еще в XIX веке [10]. Было проведено множество исследований в семьях, страдающих от заболевания, но исследователи ограничились лишь диагностикой синдрома, и выводом о его генетической обусловленности. Позднее было принято решение сконцентрировать внимание на возможном характере наследования, определить среди наследственных форм заболевания, частоту встречаемости различных форм тиков и изучить влияние пола и факторов среды на форму и вариативность болезни.

В результате проведения исследований в последние десятилетия XX века стало преобладать утверждение, что данное заболевание имеет аутосомно-доминантный тип наследования, однако, в одной работе были указания на аутосомно-рецессивный тип наследования [2].

Люди, страдающие от синдрома

Туретта, подвержены тикам – они делают странные движения и издают странные звуки, которые возникают с некой периодичностью, при этом самими людьми не контролируются. Сами тики у людей различают по количеству, частоте их возникновения, тяжести проявления, анатомической локализации и эмоциональной окраске [9]. Известно, что любое эмоциональное переживание может как усиливать, так и ослаблять проявление заболевания. Важно отметить, что при сравнении с другими неврологическими расстройствами, к примеру гиперкинезом мышц, тики при синдроме Туретта будут монотонными и неритмичными, а большое количество людей будут испытывать неодолимое желание, перед самым тиком, сходное с желанием чихнуть [8].

Синдром Жилия де ля Туретта является наследственным заболеванием, которое проявляется тиками, которые обуславливают трудности коммуникации и социализации больных. В настоящее время болезнь невозможно полностью вылечить, но некоторые формы тиков поддаются частичной терапии [9]. Важно отметить что, используя современные методы диагностики генома, можно диагностировать на ранних этапах появление ребенка с этим отклонением. Основная терапия при лечении людей, страдающих от синдрома Туретта, сводится к коррекции поведения и логопедической работе. В этом случае на помощь больным проходят психологи, сурдологи и логопеды. Важно учесть, что специалист, который будет помогать адаптироваться больному, должен учитывать особенности болезни и должен работать в паре с другими специалистами (психолог, работающий с больным ребенком, обязательно столкнется с замкнутостью и невозможностью нормально адаптироваться в обществе по причине невнятной или искаженной речи, и наоборот, при коррекции речи логопед может встретиться с необходимостью исследования психологических особенностей больного). Люди, страдающие от данного заболевания, могут заикаться или иметь другие дефекты речи, в таком случае работа психолога вместе с

логопедом может помочь преодолеть внутренний страх, а логопед поможет скорректировать особенности речи больного.

Список литературы:

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). — Arlington, VA: «American Psychiatric Publishing», 2013. — P. 81
2. Comings D.E., Comings B.G. Alternative hypotheses on the inheritance of Tourette syndrome. In: Chase T.N., Friedhoff A.J., Cjhen D.J., eds. *Advances in neurology*. Raven Press: New York 1992; 58: 189-199.
3. Guggenheim M.A. Familial Tourette syndrome. *Ann Neurol* 1979; 5: 104-114.
4. H. A. G. Teive, H. F. Chien, R. P. Munhoz, E. R. Barbosa. Charcot's contribution to the study of Tourette's syndrome (англ.). *Arquivos de Neuro-Psiquiatria* vol.66 no. 4. Scientific Electronic Library Online (December 2008). — Вклад Шарко в изучение синдрома Туретта
5. Jankovic J. «Differential diagnosis and etiology of tics». *Adv Neurol*. 2001;85:15-29. PMID 11530424
6. Lombroso PJ, Scahill L. «Tourette syndrome and obsessive-compulsive disorder». *Brain Dev*. 2008 Apr;30(4):231-7. PMID 17937978
7. Peterson B. S., Cohen D.J. (1998). “The treatment of Tourette's syndrome: multimodal, developmental intervention”. *J Clin Psychiatry*. 59/1: 6274. PMID 9448671. Quote: «Because of the understanding and hope that it provides, education is also the single most important treatment modality that we have in TS.»
8. Schapiro NA (2002). ““Dude, you don't have Tourette's:" Tourette's syndrome, beyond the tics”. *Pediatr Nurs*. 28 (3): 243—246, 249—2453. PMID 12087644.
9. Singer H. S. (2005). “Tourette's syndrome: from behaviour to biology”. *Lancet Neurol*. 4 (3): 149—159. DOI:10.1016/S1474-4422(05)01012-4. PMID 15721825.
10. Синдром Туретта Режим доступа: <http://nature.web.ru/db/msg.html?mid=1174292&uri=index.html> (Дата обращения 04.04.19)

Татьяна Чемёркина

Научный руководитель: Цвирко Н.И.

К ВОПРОСУ О ГЕНЕТИЧЕСКИХ ПРИЧИНАХ МИГРЕНИ

ON THE GENETIC CAUSES OF MIGRAINE

В статье отражена генетическая особенность такого заболевания, как мигрень. Раскрывается такое понятие, как частота встречаемости и фенотипические признаки. Раскрыты генетические особенности наследования заболевания.

The article reflects the genetic peculiarity of the disease such as migraine. Such a concept is revealed as the frequency of occurrence and its study. The genetic features of the inheritance of the disease are disclosed.

Ключевые слова: мигрень, головная боль, наследуемость, гетерогенность, частота, предрасположенность, заболевание

Keywords: migraine, headache, heritability, heterogeneity, frequency, predisposition, disease.

В настоящее время является достаточно известной информация о том, что мигрень (довольно выраженная головная боль четкой локализации, которая может продолжаться от 2 до 72 часов) проявляется с гораздо большей частотой в семейной ячейке, чем в общей популяции в целом [4]. Данное неврологическое заболевание имеет особенность проявляться приступами, при этом их частота всегда различна (от 1-2 раза в год до несколько раз в месяц).

Признаками данного заболевания является появление головной боли, которая имеет особенность быть очень сильной. Дополнительно может проявиться тошнота, рвота, сложности с переносимостью света, звука, происходит снижение привычной активности [5].

Согласно данным эпидемиологических исследований, процент страдающих людей мигренью во всем мире варьируется от 5 до 46 [2]. В 2000 г. мигрень была включена в список заболеваний, представляющих существенную проблему для человечества, что связано с ее широкой распространенностью, значительным негативным влиянием на качество жизни пациентов и другими социально – экономическими последствиями [7].

Рассматривая патогенез болезни, Тиссотом (1790) впервые была предложена

роль семейной отягощенности в развитии мигрени [8]. И результаты последующих исследований как отечественных, так и зарубежных ученых позволили утверждать, что мигрень – заболевание с признаками семейной предрасположенности [10].

Особенностью наследуемости заболевания мигренью является гендерная приоритетность к женскому полу. Именно по женской линии в большинстве случаев происходит передача предрасположенности к данному виду заболевания [9].

Положительный семейный анамнез индивида получает высокий риск развития заболевания до 70%, если мать болеет мигренью, и до 30%, если болеет отец. Если же болеют оба родителя, риск наследственного получения заболевания достигает 90% [2].

Молекулярно-генетические исследования являются весомым доказательством принадлежности мигрени к виду генетических заболеваний: идентификация на хромосомах ряда генов и локусов риска мигрени, а также изучение ассоциаций генов-кандидатов с риском развития мигрени [11].

Согласно современным представлениям генетическая компонента при разных формах мигрени различается, что позволяет условно выделить две группы мигрени:

– моногенную форму – наследуется согласно менделевским законам. При данной форме генетика является основной причиной проявления мигрени, поскольку мутация в гене может привести к развитию заболевания независимо от действия внешних факторов [2; 10]. Представитель моногенной формы мигрени — семейная гемиплегическая мигрень (СГМ);

– мультифакторные формы: мигрень с аурой (МА) и мигрень без ауры (МБА). Данные формы относят к мультифакториальным заболеваниям. В их развитии имеет значение генетическая предрасположенность, которая подразумевает взаимодействие комплекса генов предрасположенности и факторов внешней среды, характерных для полигенно-мультифакторных заболеваний [11].

Семейная гемиплегическая мигрень (СМГ) по Международной класси-

фикации головной боли (2004) [1] представляет собой редкий тип мигрени с аурой, наследуемой в ряду поколений по аутосомно-доминантному типу с выраженной пенетрантностью [2].

Распространенность СГМ в европейской популяции составляет 0,01% [13]. К настоящему времени установлено, что семейная гемиплегическая мигрень — генетически гетерогенное заболевание, т. е. каждому фенотипическому варианту соответствуют вариации определенных мутаций генов.

По популяционно – статистическим данным распространенность мультифакторных форм мигрени варьируется в зависимости от ауры: МБА составляет 80-90% случаев, а МА — 10-20% от остальных форм мигрени [3]. В последнее десятилетие геномный скрининг семей с МА и МБА позволил идентифицировать хромосомные локусы, обнаруживающие сцепление с мигренью и локусную гетерогенность, т. е. различные варианты гены локализованы на разных хромосомных локусах. Наиболее часто встречается аутосомный локус на chromosome 4q. [13]

Ряд исследователей признают сходство двух форм мигрени, считая симптомы мигрени экспрессией различных локусов [6], независимо влияющих на проявление заболевания, так как у одного и того же пациента обнаруживаются симптомы головной боли, характерные для обеих форм мигрени.

Существует трудность оценки генетической составляющей процесса развития данных форм мигрени из-за ряда факторов:

– вариабельность клинического проявления мигрени, а именно проявление симптомов заболевания, а также его частота способны изменяться на протяжении всей жизни. При этом члены одной семьи могут страдать разными формами мигрени, а у 10% больных мигрень проявляется даже после 50 лет, что затрудняет анализ фенотипов у членов отягощенных семей;

– отсутствие биологических или радиологических маркеров болезни.

Список литературы:

1. Второй классификационный комитет. Международная классификация головной боли: 2-е изд. Международное общество головной боли, 2003 / пер. В. В. Осиповой, Т. Г. Вознесенской. М.: А. О. «Гедеон Рихтер», 2003.
2. Амелин А. В., Игнатов Ю. Д., Скоромец А. А. Мигрень. СПб., 2001. 199 с.
3. Борделюк А.А.// Распространенность мигрени.[Интернет ресурс]. URL: <https://doctor-neurologist.ru/migren-simptomiy-i-lechenie-tabletki-i-nemedikamentoznye-metody> (дата обращения: 16.04.2019)
4. Корецкая В.П.// Мигрень. Причины, симптомы, диагностика и лечение. [Интернет ресурс]. URL: <https://www.polismed.com/articles-migren-prichiny-simptomiy-diagnostika-i-lechenie.html> (дата обращения: 15.04.2019);
5. Фадеева Т.Б.// Психические и нервные болезни. Справочник врача. [Интернет ресурс]. URL: <http://www.orthodox.od.ua/10849-psixicheskie-i-nervnye-bolezni-spravochnik-vracha.html> (дата обращения: 15.04.2019);
6. Anttila V., Kallela M., Oswell G. et al. Trait components provide tools to dissect the genetic susceptibility of migraine // Am. J. Hum. Genet. 2006 Vol. 79 P. 85–89.
7. Menken M., Munsat T. L., Toole J. F. The global burden of disease study. Implications for neurology // Arch.Neurol. 2000. Vol. 57. P. 418–420.
8. Merikangas K. L. Genetics of migraine and other headache // Curr. Opin. Neurol. 1996. Vol. 9. P. 202–205.
9. Stam AH, de Vries B, Janssens AC, Vanmolkot KR, Aulchenko YS, Henneman P, Oostra BA, Frants RR, van den Maagdenberg AM, Ferrari MD, van Duijn CM, Terwindt GM. Shared genetic factors in migraine and depression: evidence from a genetic isolate. Neurology. 2010 Jan 26;74(4):288-94
10. Russel M. B., Olesen J. Increased familial risk and evidence of genetic factor in migraine // BMJ. 1995. Vol. 311. P. 541–544.
11. Ferrari M. D. Migraine genetics: a fascinating journey towards improved migraine therapy // Headache. 2008. Vol. 48. P. 697–700.
12. Vries B., de, Frants R. R., Ferrari M. D. Molecular genetics of migraine // Hum. Genet. 2009. Vol. 126. P. 115–132.
13. Wessman M., Kallela M., Kaunisto M. A. et al. A susceptibility locus for migraine with aura on chromosome 4q24 // Am. J. Hum. Genet. 2002 Vol. 70 P. 652–662.

Дарья Чуйкова Александр Черницов

Научный руководитель: Черницова М. А.

МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВИВИСЕКЦИИ

MORAL AND ETHICAL PROBLEMS OF VIVISECTION

В статье отражена одна из проблем этики экспериментальной медицины и биоэтики. Биологическая этика включает в себя знания медицины, биологии и этики, изучает и исследует, например, проблему вивисекции или медицинские эксперименты над животными. Суть проблемы заключается в том, что огромное количество невинных здоровых живых существ являются лишь сырьем для экспериментов.

The article reflects one of the problems of the ethics of experimental medicine and bioethics. Biological ethics include knowledge of medicine, biology and ethics, studying and researching, for example, the problem of vivisection or medical experiments on animals. The essence of the problem lies in the fact that a huge number of innocent healthy living beings are only raw materials for experiments.

Ключевые слова: биология, медицина, биоэтика, вивисекция

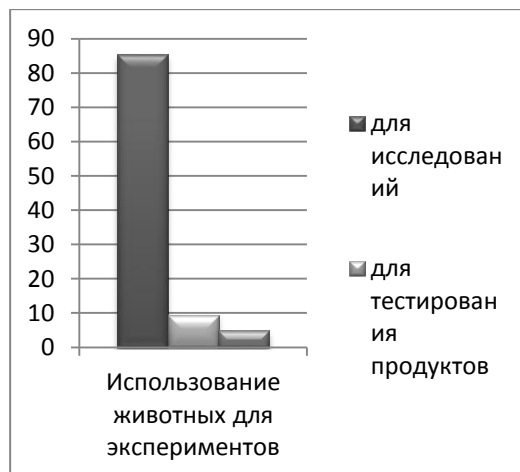
Index terms: biology, medicine, bioethics, vivisection

В истории человечества всегда существовали и существуют проблемы, касающиеся разных сторон или сфер жизни и деятельности человека. Все их можно классифицировать по определенной иерархии, отнеся к различным ветвям науки и ее отраслям. Каждая из проблем человечества является актуальной на определенном историческом этапе развития цивилизации.

Проблему этики экспериментальной медицины рассматривает и анализирует комплексная наука биоэтика (БЭ), которая включает в себя знания медицины, биологии и этики, изучает и исследует, например, проблему вивисекции или медицинские эксперименты над животными. Вивисекция – это направление учения о том, что животные существуют для того, чтобы служить человеку и его целям. Но порой дело доходит до чрезмерного пересечения всех дозволенных и установленных границ.

Действительно, данная проблема является актуальной на протяжении многих лет, поэтому она важна в наше время. Вообще, с научной точки зрения вивисекция – дословно «живо-рассечение» – это проведение хирургических операций на живом животном с целью исследования функций организма или отдельных его органов, а также изучение действия лекарственных средств, веществ, разработка хирургических средств или в образовательных целях.

Суть проблемы заключается в том, что огромное количество невинных здоровых живых существ являются лишь сырьем для экспериментов. В таких целях используют кошек, собак, приматов, птиц, зайцев, телят, поросят, мышей, крыс, лягушек и других животных. Во всем мире их количество составляет приблизительно 800.000.000 особей в год. Самый большой потребитель и поставщик – США, где объектами экспериментов становятся 17.000.000 животных в год. Однако эти данные не учитывают также беспозвоночных (плодовые мушки, черви) и новорожденных животных [1].



Великобритания ввела первый закон в мире об ограничении вивисекции в 1876 году. В СССР в 1974 году вышел приказ министра здравоохранения, запрещающий проводить эксперименты над животными без обезболивающих средств. Вообще, во многих странах мира принимались различные документы, ограничивающие права сторонников вивисекции, а также защищающие права животных [1].

Но числовые данные увеличиваются с каждым годом и не перестают расти даже при документальном запрете и ограничениях со стороны правительства. Более того, невозможно в точности оценить всю масштабность этого количества. Ведь, как правило, очень многие источники изъятия животных нелегальны, из зоопарков, питомников, путем незаконного отлова из дикой природы. Например, приматов вылавливают в Малайзии, на Филиппинах, в Индонезии, Китае, Южной Америке и Африке. Подавляющее большинство таких людей ставят главной целью заполучить большую материальную выгоду, наживу с продаж. Существуют кампании, которые выращивают животных в стерильных, либо, наоборот, в специально зараженных помещениях, или же вызывают страдания ожирением, либо оставляют их без пищи и воды, или просто без иммунной системы, прикрываясь именем науки.

На животных тестируют бытовую химию (мыло, духи, шампуни), химическую продукцию (чернила, краски, пестициды), оружие (как химическое, так и ядерное). Некоторым приходится претерпевать ряд страдательных экспериментов, из-за которых чаще всего они и погибают. Ведь умышленно люди лишают их кислорода, сна, еды, воды, создают ситуацию тревоги, агрессивности, мучают быстрой сменой давления, бьют разрядом электрического тока, занимаются пересадкой органов и частей тела, насильственно заставляют употреблять алкоголь и наркотики. Подобные античеловеческие поступки могут совершать лишь психически неуравновешенные люди, а точнее не люди, а «звери», хотя, наверное, даже звери не способны расправиться таким образом друг с другом [2,3].

Прикрываясь тем, что все это на благо человечества, есть доказанные факты того, что реакции на определенные препараты у человека и животного совершенно различны, а также протекание болезни насильственным и естественным путем разные. Существует много примеров лекарственных средств, которые помогают человеку, но опасны для здоровья животных.

Аспирин вызывает злокачественную опухоль у мышей, может убить кота. Пени-

циллин убивает Индийских поросят. Ношпа может вызвать паралич задних конечностей у котов, рвоту. Снотворные препараты могут привести к коме животных. Морфин притупляет боль у людей и усиливает восприимчивость к боли у кошек. Сладкая оболочка витаминов может вызвать у животных аллергию. Серотонин повышает давление у собак и понижает давление у кошек. Валериана вызывает перевозбуждение у животных. Парацетамол и другие жаропонижающие средства наносят вред почкам и печени животных. Имодиум, который принимают люди против диареи, поражает центральную нервную систему (ЦНС) животных и приводит их к смерти [2,3].

Существует большое количество примеров лекарств, которые положительно повлияли на животных и отрицательно сказались на здоровье человека. Например, препарат «Талидомид», который принимали будущие мамы, чтобы облегчить токсикоз. Но вместо здоровых детей у них рождались дети с ужасными физическими дефектами. Несмотря на то, что тесты на животных были вполне благополучны. Кроме того, опыты на животных показали неверное представление о скорости размножения вируса СПИДа. Поэтому вместо увеличения лет жизни, врачи своим лечением наоборот сокращали их. Лекарство на основе фенфлурамина, предназначенное для снижения веса, стало причиной нарушения работы сердечных клапанов у человека. Однако у животных оно стимулировало работу сердца. Препарат «Домперидон» должен был избавлять пациентов от тошноты и рвоты. Но у человека он вызывает сбой сердечного ритма, но у собак его не возникало, даже когда дозу увеличивали в 70 раз [1].

Таким образом, нельзя оправдать тот факт, что главная цель вивисекции – обеспечить здоровье людей, путем прогресса в медицине. С каждым днем появляется все больше лекарственных средств и их аналогов, но почему-то число болеющих и умирающих не уменьшается в том же количестве. Качество жизни, наоборот, ухудшается с течением времени.

Если подумать, то практически каждый человек на планете является убийцей животных. Например, в вузах на медицин-

ских факультетах студенты учатся препарировать животных. Возможно, с целью исследования, но ведь в наше время столько различных технологий, и неужели нельзя изучать внутреннее строение с помощью них. Или женщины, которые чрезмерно любят носить шубы, сапоги и сумки из шкур тех же самых животных.

Нельзя придумать оправдание зверствам человека, так как хищники убивают других животных, чтобы выжить, а человек, чтобы получить прибыль, эстетическое удовлетворение, доказать свою власть над миром, почувствовать себя господином. Но люди забывают, что отличает их от животных – разум, а если так и не вспомнят, то человеческая цивилизация будет с каждым днем близиться к концу своего существования. Ведь из жадности своей только животных будет человеку мало, как говорится, для конца света не нужно ни метеорита, ни вулкана, ни цунами, человечество само себя уничтожает каждый миг своего неправильного существования, деятельности и взаимоотношения с окружающим миром и природой.

Список литературы

1. В.И. Богомолова. Эксперименты на животных.// Богомолова В.И. – [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.infrance.su/forum/showthread.php?t=44958>, свободный.

2. Опыты на животных убивают людей (по материалам Центра защиты прав животных "Вита", г. Москва). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.dogfriend.ecologia.ru/tierschutz/art_verseuche_med.htm, свободный.

3. 15 причин запретить опыты над животными (по материалам Центра защиты прав животных "Вита", г. Москва. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vegan-lj.livejournal.com/19454.html>, свободный.

Иван Курбатов

Научный руководитель: Лукинова Н.Г.

АДАПТАЦИОННЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗМА ПОДРОСТКОВ К ФИЗИЧЕСКИМ НАГРУЗКАМ С УЧЕТОМ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

ADAPTIVE AND FUNCTIONAL CAPABILITIES OF THE BODY

Научная работа посвящена изучению адаптации функциональных возможностей организма подростков к физическим нагрузкам, с учетом экологических условий.

Scientific work is devoted to studying of adaptation of functionality of an organism of teenagers to physical activities taking into account ecological conditions.

Ключевые слова: адаптация, подростки, двигательная активность, адаптационные возможности

Key words: adaptation, teenagers, physical activity, adaptation opportunities

Неблагоприятные факторы окружающей среды оказывают негативное влияние на здоровье детей и подростков, резервные механизмы организма иногда не в состоянии справиться с ними. Физическая культура восстанавливает и укрепляет здоровье школьников. При систематических занятиях спортом улучшаются такие качества как выносливость, сила, подвижность и уравновешенность нервной системы. Подростковый возраст считается критическим периодом онтогенеза, который представляет собой переломный этап в физическом и морфофункциональном развитии. А также подростки обладают большим потенциалом для физического совершенства организма. Многие авторы [1;4] считают физические нагрузки естественным стимулятором в нормальной жизнедеятельности биологического развития. Физическое развитие детей и подростков является показателем благополучия в обществе.

В современной школе основной формой физических нагрузок является урок физкультуры, который не покрывает дефицита двигательной активности школьников. Результатом этого является высокий процент заболеваемости детей и подростков. В Ставрополе комплексное исследование физического развития детей пубертатного пе-

риода онтогенеза в последний раз проводилось в 2008 г. В связи с этим, изучение особенностей организма подростков на сегодняшний день весьма актуальна.

Актуальность и несомненная практическая значимость данной проблемы послужили предпосылками для проведения настоящего исследования.

Цель работы: изучить адаптационные и функциональные возможности организма подростков к физическим нагрузкам.

Нами было обследовано 20 подростков (из них 10 мальчиков и 10 девочек).

Исследование проводилось на базе лицея № 16, который расположен в экологически чистом районе.

Использовались следующие методы: двигательная подготовленность (прыжок с места, челночный бег, наклон, сгибание и разгибание рук), рост, вес, ОГК, ЖЕЛ, сила кисти, ЧСС и АД.

В рамках реализации поставленной цели проведено исследование антропометрических параметров подростков. Полученные средние значения представлены в табл.1

Морфофункциональные показатели подростков лицея № 16

Параметры	Мальчики	Девочки
Рост (см)	162,4±1,8	164,2±2,4
Вес (кг)	48,4±2,8	53,9±2,8
ОГК (см)	75,6±1,8	80,0±1,6*
ЖЕЛ (мл)	1943,3±82,3	2015±134,1*
Сила кисти	24,8±0,7	21,9±2,5
АД _{сист} (мм.рт.ст.)	120,3±1,3	115,6±1,4
АД _{диаст} (мм.рт.ст.)	78,6±1,4	84,7±4,5
ЧСС (уд./мин.)	68,2±1,7	63,2±1,6

* – достоверность изучаемых показателей.

Результаты проведенного эксперимента показали, что девочки опережают мальчикам по таким показателям как рост, вес, ОГК, что свидетельствует об ускоренном половом созревании.

Анализ кардиореспираторной системы показал, что благоприятная экологическая среда, в которой расположен лицей №16, приводит к увеличению абсолютных показателей ЖЕЛ у детей 14 лет. Сила сжа-

тия кисти (динамометрия) у мальчиков ниже их возрастных возможностей. Сопоставление величин ЧСС у школьников выявило, что и у мальчиков и у девочек наши показатели соответствуют данным, полученные другим авторами [2]. Величина артериального давления у подростков соответствует возрастным нормам.

Результаты анализа двигательной активности у подростков выявил, что уровень развития координации (челночный бег) у девочек средний (11,12±0,22), а у мальчиков ниже среднего (10,07±0,10). Показатель скорости силовых качеств у мальчиков также ниже нормативных показателей (168,0±3,23). Это можно объяснить малоподвижным образом жизни, которую большую часть своего времени школьники проводят за компьютером. По данным опроса только 38% подростков занимаются в спортивных секциях.

Таким образом, поддержание хорошего состояния здоровья и функционального состояния школьников невозможно без определенной степени активности, занятий физической культурой и спортом [5]. Культура здорового образа жизни должна стать неотъемлемой частью жизни человека независимо от пола, возраста и состояния здоровья. Всякая двигательная активность, в том числе занятия физической культурой и спортом, должна обеспечить физическое совершенствование человека, быть эффективной и выполнять свою оздоровительную задачу [3].

Исследования в области физического развития имеют особое значение, так как позволяют раскрыть основные закономерности индивидуального развития, а также определить функциональные возможности организма.

Литература

1. Гигиеническая оценка состояния здоровья школьников г. Уфы / А.Т. Зулъкарнаева, Е.А. Поварго, Т.Р. Зулъкарнаев [и др.] // Материалы 3-го Всероссийского Конгресса с международным участием по школьной и университетской медицине. – М., 2012 –С. 152–154
2. Зайцев, В. М. Прикладная медицинская статистика /В. М. Зайцев, В. Г.

Лифляндский, В. И. Маринкин. – СПб., 2003 – 432 с.

3. Зарытовская, Н. В. Индивидуальное здоровье юношей подростков, обучающихся в средней школе /Н. В. Зарытовская, А. С. Калмыкова // Гигиена и санитария Физическое развитие учащихся основной школы / – 2012 – № 2 – С. 83–85.

4. Зарытовская, Н. В. Особенности роста детей и подростков г. Ставрополя в возрасте от 0 до 17 лет /Н. В. Зарытовская, А. С. Калмыкова, М. А. Попова //Медицинский вестник Северного Кавказа. – 2013 –10 Цельковская, Н. Ю. Социально-гигиенические факторы Т. 8, № 1 – С. 92–93.

5. Порецкова, Г. Ю. Прогнозирование адаптации школьников к процессу обучения / Г. Ю. Порецкова, 11 Якушенко, М. Н. Динамика основных размеров тела Д. В. Печуров, А. А. Емелина [и др.] // Материалы XVI Конгресса педиатров России с международным участием «Актуальные проблемы педиатрии». – М., 2012 – С. 641.

Александра Матвеева

Научный руководитель: Твердякова Л.В.

ВЛИЯНИЕ МИНЕРАЛЬНОГО ОБМЕНА НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОРТСМЕНОВ

INFLUENCE OF MINERAL EXCHANGE ON FUNCTIONAL A CONDITION OF PROFESSIONAL ATHLETES

Научная работа посвящена изучению влияния минерального обмена на функциональное состояние профессиональных спортсменов.

Scientific work is devoted to studying of influence of mineral exchange for a functional condition of professional athletes

Ключевые слова: микроэлементы, спортсмены, сердечно-сосудистая система, тип телосложения.

Keywords: adaptation, microelements, athletes, cardiovascular system, constitution type.

Недостаточность микроэлементов в организме студентов, занимающихся профессиональным спортом, приводит к изменениям гомеостаза. У спортсменов минеральный обмен протекает со скоростью процессов. В литературных источниках [2] указывается на комплексный подход к применению макро- и микроэлементов. Нарушение их баланса приводит к снижению сопротивляемости организма. Сбалансированное питание повышает адаптационные резервы организма. Поэтому на сегодняшний день актуальной задачей является питание спортсменов без употребления допингов, чтобы повысить спортивные результаты.

Цель работы: влияния минерального обмена на функциональное состояние спортсменов и студентов, не занимающихся спортом.

Методы: Выбор методических приемов и объем исследований определялись целью и задачами работы. Были проведены исследования с участием 50 человек (из них 25 студентов-спортсменов и 25 учащихся, не занимающихся спортом). Антропометрические показатели получены с помощью унифицированной методики (В.В.Бунак,1941г.). В субстратах волос определяли содержание 4-х химических элементов:К,Na, Са, Mg. Спектральный анализ проведен на базе кафедры химии СКФУ.

Как видно из представленных в таблице 1 данных, между спортсменами и контрольной группой обнаруживаются существенные различия в показателях минерального обмена. Так, у спортсменов наблюдается минимальная концентрация в волосах всех макроэлементов (магния в 1,7 раза), натрия (в 1,6 раза), кальция (в 1,5 раза) и калия (в 1,5 раза). Настораживающим следует считать факт минимального содержания Mg в волосах спортсменов.

В целом, у 79 % обследованных профессиональных спортсменов выявлен достоверный дефицит жизненно необходимых биоэлементов, отражающий пограничное, донозологическое состояние их организма. Более благополучная картина зафиксирована у лиц, контрольной

группы. У профессиональных спортсменов недостаток жизненно необходимых элементов более выражен. Содержание макроэлементов (кальций, магний, калий) значительно ниже аналогичных показателей не только контрольной группы, но и существенно отличается от нижней границы оптимального содержания. Усиленный метаболизм указанных биоэлементов может также отражать воздействие тренировочного процесса и соревнований. Многочисленными научными исследованиями [1;4;] доказано, что эти элементы необходимы для нормального функционирования и развития мышечной ткани, иммунитета, различных видов обмена веществ, психоэмоционального состояния. радикалы вызывают деструктивные и метаболические нарушения на органном и клеточном уровнях. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у обследованных спортсменов в результате систематического физического и эмоционального перенапряжения и интенсивного потоотделения происходит невосполнимая потеря эссенциальных биохимических элементов. Все это неблагоприятно сказывается на достижениях спортсменов, способности их восстановления после тяжелого соревновательного периода, снижении уровня здоровья.

Анализ типов конституции выявил среди студентов контрольной группы наибольший процент (64,2%) нормостенический тип телосложения, у студентов-спортсменов астено-торокальный соматотип (72%). У юношей спортсменов гиперстенического типа телосложения достоверно увеличено развитие мышечного компонента сомы (46,8±1,4). Астеноидных юношей контрольной группы характеризует достоверное увеличение костного компонента сомы (22,62±0,84).

Таким образом, у юношей контрольной группы «слабого» астеноидного соматотипа достоверно увеличено развитие костного компонента сомы, а у гиперстенических юношей с максимальным развитием мезоморфии увеличено развитие мышечного компонента сомы и снижено развитие жирового компонента сомы.

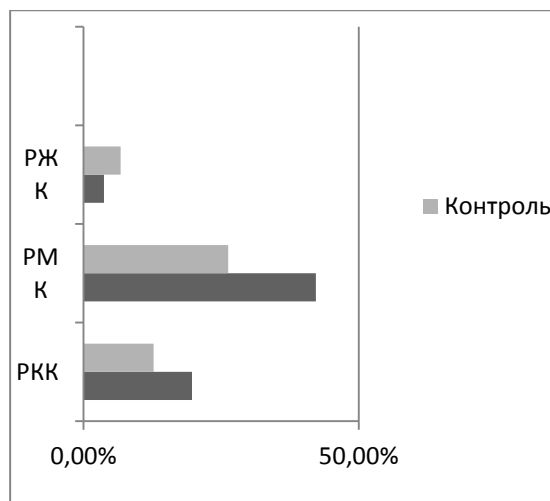


Рис 1. Анализ компонентного состава тела студентов.

Сравнительный анализ компонентного состава тела показал, что у спортсменов отмечаются достоверно низкие значения ИМТ ($p < 0,05$) и жировой массы ($p < 0,01$) и высокие мышечной массы ($p < 0,01$), чем у юношей контрольной группы. Как известно, ИМТ является важным физиологическим параметром, характеризующим конституциональные особенности человека, степень его физического развития и уровень его энергетического обмена [3].

Таблица 1 Оценка состояния индекса массы тела студентов.

Параметры	юноши	
	кон- троль	спор- тсмены
ИМТ	24,17±0,0 5	22,71 ±0,02
Весоростовой индекс (г/см)	377,67	362,1 1*

* – достоверность указываемых показателей

Анализ полученных данных физической работоспособности показал, что в первой группе абсолютные значения физической работоспособности равнялись 20,46±0,32 Вт/кг и максимального потребления кислорода (МПК) 58,9±0,8 мл/кг, а во второй – 17,22±0,28 и 51,9±0,7, соответственно, ($p < 0,001$).

Таким образом, полученные результаты показывают, что формирующиеся дисбалансы макро- и микроэлементов могут становиться одним из факторов, отрица-

тельно влияющих на функциональные параметры спортсменов, повышенный риск заболеваний и формирующий предпосылки для ускорения патологических процессов после окончания спортивной карьеры.

Как показали результаты применения метода Адаптационного потенциала, достаточные функциональные возможности организма (удовлетворительная адаптация к условиям окружающей среды) выявлялись у практически здоровых студентов, не занимающихся спортом. Второй и третий уровень здоровья (напряжение и перенапряжение механизмов адаптации) обнаружен у спортсменов. Четвёртый (с явлениями на грани срыва механизмов адаптации в пределах 3,5 и выше баллов) у студентов обеих групп не выявлен.

Проведённые нами исследования позволяют говорить о том, что применение оценки адаптационного потенциала системы кровоснабжения является практически важным подходом к решению одной из актуальных проблем – объективной оценки уровня здоровья и его изменения под воздействием учебного режима вуза и тренировочного процесса.

Список литературы:

1. Агаджанян Н.А., Скальный А.В. Химические элементы в среде обитания и экологический портрет человека. М.: Изд-во КМК, 2001. – 83 с.
2. Карпман В.Л., Белоцерковский З.Б., Гудков И.А. Исследование физической работоспособности у спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 2014. – 95 с.
3. Насолодин В.В., Гладких И.П., Груздев И.И., Куркова М.Д., Кузнецова Г.А. Баланс микроэлементов и его коррекция у спортсменов под воздействием большой мышечной нагрузки. // Вопр. питания. – 2017. – №4. – с. 13-15.
4. Орджоникидзе З.Г., Катулин А.Н., Скальный А.В. Зависимость элементного состава волос от игровой специализации профессиональных футболистов // Вестник Оренбургского государственного университета. Приложение «Биоэлементология». – 2004. – №2. – С. 104-106.