

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



42 2022
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 42 (437) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахронов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Култур-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Илья Николаевич Чинков*, персонаж фильма «Территория» (2014). Это экранизация одноименного романа Олега Куваева, ремейк фильма 1978 года. Фильм, как и книга, основан на реальных событиях и повествует об открытии грандиозного месторождения золота на крайнем северо-востоке СССР.

1960 год. Крайний северо-восток СССР. Географическая привязка: город — Магадан, поселок — Певек. После войны стране необходимо золото, но Территория продолжает давать только олово. Управление Территории закрывают. Главный инженер, легендарный Илья Чинков по прозвищу Будда убежден, что золото на Территории есть. Он бросает вызов судьбе и за один полевой сезон берется его найти. Пользуясь абсолютным авторитетом, Чинков организует поиски золота на Территории, несмотря на отсутствие на это прямых указаний руководства и печальную судьбу своего предшественника, карьеру которого уничтожили из-за того, что золота на Территории найдено не было.

Пройдя через множество испытаний, потерь, как человеческих, так и материальных, герои фильма все же нашли золото, при этом сохранив человеческий облик.

Прототипами Чинкова стали двое: Николай Ильич Чемоданов (1917–1969) — советский геолог, один из первооткрывателей месторождений золота на Кольме и Чукотке и организатор системы Северо-Восточного геологического управления, кандидат геолого-минералогических наук, автор научных работ, посвященных геологическому изучению Чукотки, и Николай Алексеевич Шило (1913–2008) — российский советский геолог, директор Северо-Восточного комплексного научно-исследовательского института Дальневосточного научного центра АН СССР, академик АН СССР и РАН, один из крупнейших исследователей геологии россыпей.

В героях книги и фильма узнали себя и другие геологи, прошедшие Чукотку в поисках золота. «Роман — квинтэссенция эпопеи открытия чукотского золота. В нем четко проповедовался принцип: работа как религия. Адепт веры у Куваева —

Чинков Илья Николаевич, на самом деле — Чемоданов Николай Ильич. Главный инженер Чаунской экспедиции, на территории которой и происходят все события. Золото там нашли в 1956 году. Куваев стал работать в экспедиции в 1958-м, закончив Московский геологоразведочный институт», — рассказал в интервью Владимир Павлович Полеванов, бывший вице-премьер РФ, доктор геолого-минералогических наук, автор полусотни научных трудов и монографий по геологии и месторождениям золота России и мира.

Роль Чинкова в современной версии «Территории» сыграл Константин Лавроненко. Съемки фильма велись с июня 2011-го по декабрь 2012 года на плато Путорана, в московских павильонах и в бухте Провидения на Чукотке.

— Во время зимней и летней экспедиций на плато Путорана вся съемочная группа не имела возможности пользоваться сотовой связью и интернетом. В наличии было всего три спутниковых телефона.

— Во время летней экспедиции на плато Путорана в июне — июле 2011 года, когда группа больше месяца провела в палаточном лагере на 150 человек, она налетала 220 часов вертолетного времени.

— Во время зимней экспедиции на плато Путорана члены группы размещались по 12 человек в одном палаточном модуле.

— В течение девяти дней из-за плохой погоды на съемочную площадку на плато Путорана не могли долететь даже вертолеты МЧС.

— Художнику по гриму Элизабет Лоусон, работавшей с Робертом Паттинсоном над картиной «Милый друг», с Дэниелом Крэйгом над картиной «Вызов», так понравилось путешествие в Россию и работа в проекте, что она начала писать книгу о России и о «Территории».

Режиссер «Территории» Александр Мельник подчеркивал: «Американцы искали золото для себя, а мы — чтобы Гагарин в космос полетел!»

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

- Андропова А. П., Карапкина О. Г.**
Княжна Тараканова. «Григорий Отрепьев» эпохи дворцовых переворотов..... 199
- Кайгородова П. П.**
Основные тенденции формирования градостроительства в России в 1800-1830-х годах..... 201
- Куракин Р. Д.**
Потери Югославии во Второй мировой войне 202
- Наумова Ю. А.**
Рапальский договор 1922 года и проблема выстраивания дипломатических отношений между РСФСР и Веймарской Германией в оценках отечественных и зарубежных историков 205

СОЦИОЛОГИЯ

- Булатникова А. Г.**
Коммуникации в сфере здравоохранения 211

ПСИХОЛОГИЯ

- Беляева Е. А.**
К проблеме об удовлетворенности жизнью и толерантности к неопределенности у женщин с идиопатическим бесплодием 213
- Есманская Н. Е., Мелехина А. А.**
Особенности возрастного кризиса у младших школьников с речевыми нарушениями 216
- Меренков В. А., Бритун Е. В.**
Психосемантическое поле зависимого поведения в молодом возрасте 217
- Савина Ю. В., Щетинина Е. В.**
Локус контроля в понимании современной психологии..... 219

Тихонова В. А.

Социально-психологическая адаптация младших подростков..... 223

Чувичкина Н. В.

Телесное проживание скорби..... 224

ПЕДАГОГИКА

Беспалова О. Л.

Формирование умений социального взаимодействия подростков с лёгкой умственной отсталостью..... 227

Матюк Е. В.

Применение геймификации на уроках иностранного языка как способ повышения мотивации обучающихся 229

Меньщикова В. И.

Онлайн-платформа Quizlet. Её сущность, плюсы и минусы в образовательном процессе 231

Мубаракзянова Д. Д., Авдеева Ю. Г.

Важность обучения английскому языку в школе..... 233

Новикова В. С.

Инновационные методы преподавания английского языка..... 237

Норин Н. Е., Лештаев М. В.

Развитие силовых способностей военнослужащих посредством физических упражнений 238

Сейлова Р. Д., Беденко Н. В.

Методика обучения модулю числа в школьной математике..... 240

Селезнева И. П., Мельцер О. В.

Смешанное обучение на уроках иностранного языка 242

Скобелева А. В.

Трудности профессиональной адаптации молодых специалистов в образовательной организации 244

Чадная Е. А., Захарова А. С., Тропынина С. Г.

Формирование основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста через игровую деятельность 246

Шопина С. С.

Основные принципы обучения в системе дополнительного образования 249

Yakubova S. K., Dehqonova O. K.

Methods of studying astronomical coordinate systems in secondary schools 251

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ**Медовикова-Жевжик А. А.**

Оценка функционального состояния волейболистов без использования сложного специального оборудования 256

Поддубская А. А., Лавриченко С. П.

Спорт для людей с ограниченными физическими возможностями 259

Поддубская А. А., Лавриченко С. П.

Значение спорта и физической активности для людей с ограниченными физическими возможностями 260

Хабибуллин И. Р., Азовцева О. В., Толчев В. В.

Физическая культура — научно доказанный способ борьбы со стрессом 262

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА**Муратова Э. С.**

Особенности языка и стиля научно-популярных передач в интернет-СМИ 265

Потапова Я. В.

Символизм в романе Сьюзен Элоизы Хинтон «Изгой» 266

Стеценко О. А.

Богоборчество Лермонтова как художественное явление: предварительные заметки 269

ИСТОРИЯ

Княжна Тараканова. «Григорий Отрепьев» эпохи дворцовых переворотов

Андропова Анастасия Павловна, студент магистратуры;
Карапкина Олеся Григорьевна, кандидат исторических наук, доцент
Армавирский государственный педагогический университет (Краснодарский край)

В годы великих потрясений в нашей истории всегда появлялись люди, стремившиеся к власти. Однако у каждого для собственной легитимации среди народа и элит были абсолютно разные пути. Кто-то благодаря своей харизме и знаниям смог подняться в самые верхи, а кто использовал совершенно другие способы такие как обман и интриги. На что только не были горазды были обманщики и интриганы, и какие только они не придумывали истории для достижения своей цели.

Самые удивительные истории всегда были про самозванцев — людей, которые себя объявляли царями, императорами и императрицами. Феномен самозванства в Российском государстве всегда был одной из самых интересных и загадочных тем.

Чередой дворцовых переворотов XVIII века и новый династический кризис в постпетровской России вызвали к жизни ничуть не меньше самозванцев, чем Смута начала XVII века. Только этим самозванцам-неудачникам не суждено было играть важные исторические роли. Их распределили между собой те «полусамозванцы», которым, действительно, улыбнулась удача. Пирожник Меншиков посадил на трон овдовевшую прачку; бездетная Елизавета Петровна достала, словно из рукава, придурковатого голштинского племянничка Петра III; немецкая принцесса Августа-Фредерика в одну ночь, при помощи гвардейцев оказалась «плоть от плоти» Романова и утвердилась на русском престоле почти на 40 лет...

При такой политической чехарде и одномоментных «превращениях» было бы странно, если бы не нашлось и других любителей «половить рыбку в мутной воде».

Особенно уязвима в плане прав на российский престол была Екатерина II, захватившая власть путём государственного переворота. Она не имела никаких кровных связей с царствующей династией. По понятным причинам, никто не верил и в естественную смерть её супруга Петра III, законного наследника Елизаветы Петровны. При появлении претендента, в чьих жилах текла бы настоящая кровь Романовых, Екатерина II рисковала в одночасье лишиться всего. Такая ситуация сама по себе провоцировала

появление разного рода самозванцев, объявлявших себя подлинными потомками русских царей.

Княжна Тараканова стала одной из самых загадочных легенд XVIII. В её истории есть огромное количество слухов и мифов. Историю о таинственной самозванке, «дочери» Елизаветы Петровны, Елизаветы II сделал популярной член Московского общества истории и древностей российских граф В. Н. Панин, обратившийся к императору Александру II с просьбой рассекретить документы о некоей «княжне Таракановой» для их изучения историками и исследователями.

Авантюристке было около 20 лет, но некоторые говорили о том, что она была старше на 7 лет. Но на деле её возраст и дата рождения остались неизвестными до сих пор.

Где пребывала авантюристка до её появления на страницах истории в 1772 году неизвестно, а дочерью Елизаветы II она называет себя зимой 1773. До этого времени её следы обнаруживаются в Париже, где молодая девушка, которую многие современники описывали как очень красивую, знакомится и заводит роман с польским шляхтичем Михаилом Доманским, который знакомит «Елизавету II» с одним из лидеров Генеральной конфедерации князем Радзивиллом. Там новоиспеченная «законная императрица» получает гарантии от конфедератов, что те примкнут к ней для помощи в восстановлении её на Российском престоле и свержении узурпаторши Екатерины, а взамен «дочь Елизаветы Петровны» обязалась вернуть Польше белорусские земли и принудить европейские государства восстановить Речь Посполитую в границах до 1772 года.

С этого и начинается история «Григория Отрепьева в платье». Изначально планировалось выдвинуться в Константинополь, и там польские эмигранты и желающие примкнуть под знамена «Княжны Таракановой» должны были собраться в Добровольский корпус и оттуда направиться на театр боевых действий русско-турецкой войны. Там «законная императрица» должна была обратиться к русским войскам и убедить их примкнуть к ней для борьбы с узурпаторшей.

В июне 1774 года искатели приключений отправились в Константинополь, однако непогода и сложность дипломатических контактов привели тому, что «императрице» со своими друзьями пришлось сделать остановку в Дубровнике (Рагузе). Там их принял у себя дома французский консул.

Именно здесь как раз княжна Тараканова сама поведала в то, что она и есть та, за кого себя выдает, а именно Императрицей Всероссийской Елизаветой II законной наследницей Российского престола. Не смотря на предостережения своих покровителей, авантюристка попыталась выйти на связь с командованием русской эскадры, стоявшей возле итальянских берегов. Им она и объявила себя законной императрицей.

Известие о появлении новой претендентки на престол тут же достигло Екатерину II. Это новость всерьез всполошила императрицу, которая уже год как боролась с другим «законным императором Петром III». Помимо того, что самозванка объявляла себя «дочерью Елизаветы Петровны, Елизаветой II», так еще она и обвиняла в Екатерину убийстве собственного мужа, а также узурпации престола. Все это очень сильно подрывало авторитет императрицы в Европе, поэтому она сразу предприняла все меры по обезвреживанию самозванки.

Екатерина II поручила графу А.Г. Орлову во что бы то ни стало найти и доставить в Россию самозванку. Она писала ему: «Если это возможно, приманите её в таком месте, где б вам ловко бы было посадить на наш корабль и отправить её за караулом сюда». В случае неудачи, русской эскадре для реализации задуманного даже разрешалось начать бомбить Дубровник.

Однако все пошло не по плану, в Дубровник пришло известие о том, что турецкая армия разбита и султан ищет мира с Россией. Итальянские банки после этого отказались от финансирования авантюры «княжны», а Радзивилл, поняв, что разыграть карту «княжны» не выйдет, оставил ее и отправился обратно в Венецию.

Тараканова потеряла всех покровителей, и ей пришлось отправиться в Неаполь, а оттуда в Рим. Там она знакомится с кардиналом Альбани, который заинтересовался ею, однако умер Папа Римский и всем стало не до авантюристки.

Рассерженная авантюристка решила, что необходимо действовать самой. Она не теряла надежды на то, что можно связаться с командованием русской эскадры. Княжна связалась с графом Алексеем Орловым, в письме она именовала себя сестрой Пугачева, дочерью Елизаветы Петровны, Елизаветой II. Она обещала графу в случае восстановления ее «законных» прав осыпать его нежностью и милостью, которую может только оказать императрица.

Встреча между графом Орловым и княжной Таракановой состоялась в Пизе, там для нее Орлов снял дом, куда самозванка прибыла под именем графини Силинской (Зелинской).

На встрече с ней граф выяснил, что перед ним обычная авантюристка. Она великолепно владела французским и немецким языками, могла изъясняться по-английски

и итальянски, но совершенно не знала русского языка и истории. Она называла Анну Иоанновну сестрой Елизаветы Петровны, путая ее с Анной Петровной (матерью Петра III).

Окончательно убедившись, что перед ним авантюристка, Орлов повёл с ней свою игру. Согласно официальной версии, он притворился влюбленным в «княжну», предложил ей руку, сердце и свои услуги «повсюду, где бы она их не требовала». Как далеко простиралось притворство, и где находилась грань между фальшью и истинным чувствами предводителя русской эскадры — не знает никто. Во всяком случае, самозванка ему поверила. 21 февраля 1775 года она поднялась на борт флагманского корабля русской эскадры, где без лишнего шума была арестована и отправлена в Петербург. 26 мая заключена в Алексеевский рavelин Петропавловской крепости.

Подследственная очень плохо переносила заключение, была больна туберкулёзом и находилась на пятом месяце беременности. Каждый день она строчила отчаянные письма Екатерине II, князю Голицыну, графу Орлову, билась в истерику, клялась провести всю оставшуюся жизнь в монастыре. Однако от легенды о своём «царском» происхождении не отреклась и своего настоящего имени никому не назвала.

В ноябре самозванка разрешилась от бремени сыном. Его воспитателями стали генерал-прокурор князь А.А. Вяземский и жена коменданта Петропавловской крепости. Этот незаконнорожденный сын графа Алексея Орлова-Чесменского и «княжны Таракановой», как утверждают, был впоследствии известен под именем Александра Алексеевича Чесменского. Он служил в лейб-гвардии Конном полку и умер в очень молодом возрасте.

4 декабря 1775 года самозванка скончалась от скоротечной чахотки, была тайно погребена в Алексеевском рavelине, унеся в могилу тайну своего происхождения.

Арестованные вместе с «княжной» её приближённые — Доманский, Чарномский, служанка и камердинер — после допросов были высланы за границу. Каждому из них было выдано на дорогу по пятьдесят рублей, и всем им под страхом смертной казни запретили приезжать в Россию.

Впоследствии появился слух, что княжна Тараканова погибла 10 сентября 1777 года во время наводнения в Петербурге. Эта легенда вдохновила К.Д. Флавицкого на создание картины «Княжна Тараканова», ставшей классикой.

На этом можно было бы поставить точку, но образ таинственной узницы вызвал к жизни и целое море других легенд. В 1785 году в московский Ивановский монастырь по приказу императрицы Екатерины II была доставлена нестарая ещё женщина, сохранившая на своём лице следы редкой красоты. Неизвестную постригли в монахини под именем Досифеи. Никто не знал ни ее настоящего имени, ни ее происхождения. Видно было только, что она «происхождения знатного, образования высокого». Говорили, что это — принцесса Августа Тараканова, дочь от тайного брака императрицы Елизаветы с графом Алек-

сею Григорьевичем Разумовским. Двенадцать лет она тайно проживала в монастыре, а когда умерла Екатерина II, к ней стали допускать посетителей. Досифей рассказывала историю, очень похожую на историю «охоты» Орлова на авантюристку «Тараканову», только все события

относились инокиней к 1785 году. Была ли это просто сумасшедшая, выдававшая себя за умершую «княжну», или же настоящая дочь графа Разумовского, которую так же «отловили» в Европе по приказу Екатерины II — неизвестно.

Литература:

1. Мельников-Печерский, П.И. Собрание сочинений в 6 т. // Княжна Тараканова и принцесса Владимирская. М., Правда, 1963, (Библиотека «Огонек»). Том 6. с. 130.
2. А. Г. Брикнер. История Екатерины Второй. М.: АСТ, 2002, с. 263.
3. С. М. Троицкий «Самозванцы в России XVII-XVIII веков» Вопросы истории, № 3, Март 1969, С. 134-146 Москва
4. И. А. Муратов. «Сто великих авантюристов». «Вече 2000», Москва, 2002 г

Основные тенденции формирования градостроительства в России в 1800-1830-х годах

Кайгородова Полина Павловна, студент
Тольяттинский государственный университет

В статье автор рассматривает процесс начала формирования градостроительства Российской империи на рубеже XIX века.

Ключевые слова: градостроительство, города, Россия, планировка, архитектура.

На период XVIII — начало XIX века на территории Российской империи наблюдается общая тенденция: темпы строительства городов значительно увеличиваются. Увеличение происходит не только в количественном плане численности городов, но и в проживающем населении в этих городах. Выделяется несколько связанных причин: первая — города становятся центрами промышленности и торговли, вследствие чего сельские жители стремились перебраться в город; вторая — некоторые поселения, где преобладали кустарные промыслы и была достаточно развита промышленность, становились на один уровень с городами. Данные причины вызвали рост интереса к освоению новых территорий, усиление контроля за планировкой и строительством городской среды.

Планировкой большинства городов занималась Комиссия о каменном строении Санкт-Петербурга и Москвы. Эта Комиссия просуществовала с 1726 по 1796 гг. За все время своей работы Комиссией было составлено около 300 планов городов различной величины. Генеральные планы, которые были утверждены, закреплялись на законодательном уровне [1, с. 134].

Вопросы градостроительной политики на территории Российской империи с 1810 года переходят руки Исполнительного департамента Министерства полиции, строительство казенных и церковных сооружений контролировал Департамент государственного хозяйства и публичных зданий Министерства внутренних дел.

На начало XIX века приходится возникновение разрушительных пожаров, которые охватили многие российские города. Реконструкция этих городов должна была идти по утвержденным планам. В связи с этим в 1810 году принимается указ «О непроизведении нигде строений без планов». Данный указ передал полномочия по рассмотрению и переработке городских планов на архитектора В. И. Гесте (1763-1832 гг.).

Основным принципом в планировке и застройке городов оставался принцип регулярности. По нему, сетка улиц должна была иметь геометрически простую форму, образуя в основном прямоугольные кварталы с площадями правильной прямоугольной, круглой или полукруглой формы. Застройка кварталов осуществлялась по периметру; внутри кварталов выделялось пространство под сады и огороды. Жесткая регламентация строительства приводила к некоторой однотипности городов. Так, русский писатель и этнограф П.И. Якушкин в Путевых письмах, находясь в Старой Русе отметил следующее: «Потом ходили мы по городу: город как город, все наши города на славный Питер город сбиваются: улицы прямые, широкие, и хорошо выстроенные...» [2, с. 79].

В 1811 году В.И. Гесте были разработаны образцовые чертежи планировки кварталов. В первой четверти XIX в. также были разработаны образцовые проекты казенных зданий (губернаторские дома, присутственные места, магазины, тюрьмы), церковей, военных сооружений. Государственная регламентация распространялась и на частное

строительство. Это выражалось в создании образцовых фасадов частных строений. Коллектив архитекторов в лице В.И. Гесте, Л.И. Руска, В.П. Стасов в общей сложности разработали более 250 фасадов для жилых домов, торговых рядов, фабрик и заводов, хозяйственных строений, ворот и оград. Стоит отметить, что проекты образцовых фасадов решены в стиле классицизма.

На рубеже 30-х годов в строительстве происходит следующая тенденция: образцовые проекты со временем потеряли свою актуальность. Это послужило причиной для разработки новых фасадов и увеличению их численности. Тем самым произошел спад регламентации строительства, а личные интересы стали приобретать ведущую роль.

Изучая градостроительство этого периода, отмечается, что история восстановления Москвы после пожара 1812 года, дает наибольшую картину необходимых мер в области строительства. В связи с этим в 1813 году создается Комиссия для строения Москвы. В восстановлении города главные роли были отведены архитекторам Ф.К. Соколову (1783-1824 гг.) и О.И. Бове (1784-1834 гг.).

В обновленном генеральном плане Москвы воссоздавался принцип формирования взаимосвязанных площадей, полукольцом охватывающих Красную площадь и Кремль. При восстановлении Москвы была реализована главная тенденция развития русской архитектуры, основанная на новых градостроительных принципах, которые предусматривали, что ансамбли формируют структурную ткань города, а город в целом должен представлять собой систему ансамблей [3, с. 411]. Архитекторы Д.И. Жилярди (1788-1845 гг.) и А.Г. Григорьев (1782-1868 гг.), за-

нимавшиеся проектированием частных домов, тщательно следили за соблюдением стилистического единства архитектуры. Наиболее типичным видом здания для строящейся Москвы становится особняк [4, с. 12].

Москва не была столь сильно подвержена влиянию официальной идеологии и моде, в отличие от Санкт-Петербурга. Московский классицизм являлся более динамичным, учитывал культуру разных слоев населения, включая купечество и в целом предпочтения народа.

В полной мере успешный и выдающийся облик архитектурных ансамблей был реализован в Санкт-Петербурге под руководством Комитета для приведения в лучшее устройство всех строений и гидравлических работ, сформированного в 1816 году. Сам центр Санкт-Петербурга стал оформляться в первой десятилетии XIX века. Позже были созданы ансамбли Марсового поля, Дворцовой и Сенатской площадей. Созданные ансамбли составили архитектурное «ожерелье» Невы [3, с. 421]. Иная группа петербургских ансамблей была расположена вдоль Невского проспекта, который был по совместительству главной магистралью города.

Рассматривая архитектурную основу первой трети XIX в., стоит отметить, что достаточное воздействие на нее оказала победа в Отечественной войне 1812 года. Архитектура стремилась выразить чувства национальной гордости, показать историческую роль русского народа. Период 1800-1840 гг. ассоциируется с ведущей ролью высокого классицизма. Его главной отличительной чертой от классицизма XVIII в. является синтез монументальных искусств, создававших архитектурные образы наиболее значительных зданий.

Литература:

1. Гаряев, Р.М. Регулярные планы русских городов как памятники градостроительства XVIII в. // Архитектурное наследие и реставрация. Реставрация памятников истории и культуры России. М., 1988. Вып. 3. с. 131-144.
2. Якушкин, П.И. Путевые письма из Новгородской и Псковской губерний/П.И. Якушкин. — СПб.: Типография торгового дома С. Струговщикова, Г. Похитонова, Н. Водова и Ко., 1860. — 204 с.
3. Пилявский, В.И. История русской архитектуры: Учебник для вузов/В.И. Пилявский, А.А. Тиц, Ю.С. Ушаков. — Л.: Стройиздат, Ленингр. отд-ние, 1984. — 512 с.
4. Журавлев, А.М. Архитектура Советской России/А.М. Журавлев, А.В. Иконников, А.Г. Рочегов. — М.: Стройиздат, 1987. — 447 с.

Потери Югославии во Второй мировой войне

Куракин Роман Дмитриевич, студент

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва)

Вступление: Потери Югославии во Второй Мировой войне являются довольно малоизученной темой в российской историографии. Естественно, исследования на тему югославских потерь во Второй Мировой войне существуют, это, например, труд Бориса Соко-

лова «СССР и Россия на бойне. Людские потери в войнах XX века», где, кроме потерь России и СССР, указаны потери и других стран, Югославии в том числе. Однако в несомненно титаническом труде историка отсутствуют некоторые данные о югославских потерях (например данные

И. Лаха и Д. Тасича). В доказательство отсутствия полноценных статей или работ по сравнению различных данных о югославских потерях можно привести, например, тот факт, что фамилия крупного исследователя по югославским потерям «Жерявич» фигурирует в популярной научной электронной библиотеке российского интернета «Киберленинка» всего 2 раза (на 11.08.2022) — и то без приведения его обширной статистики. Информации по крупному исследователю потерь в Югославии во Второй Мировой войне Боголюбу Кочовичу в Киберленинке не было найдено вовсе. Именно поэтому данная тема актуальна для рассмотрения.

Официальная цифра послевоенного югославского правительства о реальных потерях — 1 млн 706 тысяч человек [1, с. 723]. В более поздних исследованиях приводятся другие данные. Сербский статистик Боголюб Кочович в своей работе «Жертвы Второй мировой войны в Югославии» от 1985 года говорит об 1 млн 14 тысяч убитых. В 1989, хорватский демограф и экономист Владимир Жерявич, также проанализировал переписи, по его данным Югославия потеряла 1 млн 27 тысяч человек в годы Второй мировой войны. Обе эти оценки намного ниже той цифры, которую считало официальным югославское правительство [2, с. 713].

Таблица 1. Авторская таблица, основанная на статистике Владимира Жерявича [3, с. 714]

Национальность	Статистика Владимира Жерявича
Сербы	530000
Хорваты	192000
Словенцы	42000
Черногорцы	20000
Македонцы	6000
Мусульмане	103000
Другие славяне	7000
Албанцы	18000
Евреи	57000
Цыгане	18000
Немцы	28000
Прочие	6000
Всего	1027000

Сами же оценки Кочовича и Жерявича, как мы можем видеть, разнятся относительно слабо. Согласно американскому исследованию от 1954 года потери Югославии

в войне составляют 1 млн 67 тысяч человек [4, с. 23] — потери Югославии по Кочовичу и Жерявичу опять же ниже.

Таблица 2. Авторская таблица, основанная на статистике Боголюба Кочовича [5, с. 713]

Национальность	Статистика Боголюба Кочовича
Сербы	487000
Хорваты	207000
Словенцы	32000
Черногорцы	50000
Македонцы	7000
Мусульмане	86000
Венгры	5000
Албанцы	6000
Евреи	60000
Цыгане	27000
Немцы	26000
Прочие	21000
Всего	1014000

Американский историк Йозо Томасевич — автор книги «Война и революция в Югославии 1941-1945. Оккупация и коллаборация», получивший премию за выдающийся вклад в славяноведение [6], высказал мнение, что работа Кочовича может считаться объективной — вот так он от-

зывается о труде исследователя: «Все, заинтересованные в правде о потерях населения во время войны остаются в долгу у него за эту работу» [7, с. 736].

Исследователи также признают и заслуги Владимира Жерявича: «В конце концов, огромное значение для под-

счета количества жертв террора за описываемый период имеет самая последняя работа Владимира Жерявича» [8, с. 21].

Однако работа Жерявича, например, подвергается критике в исследовании 2020 года: «В целом, можно сказать, что исследование Владимира Жерявича во многом неполно и в некоторых методологических аспектах некорректно». [9, с. 246]

В своей книге «Наука, национализм и пропаганда» Боголюб Кочович опровергает и критикует работу другого сербского историка Димитрия Дорджевича — статистика Дорджевича, по мнению Кочовича, сильно завышена [10] — Дорджевич выдвигает данные о более чем 2,8 миллионов демографических и более чем 1,8 миллиона реальных потерь [11, с. 716].

Существуют также и другие данные относительно человеческих потерь в Югославии — по данным Д. Тасича реальные потери составляют 1 млн 400 тысяч человек, а демографические 2 млн 428 тысяч, Д. Фогельник насчитал от 2 млн 850 тысяч до 3 млн 250 тысяч демографических потерь и 1 млн 800 тысяч реальных потерь, по данным И. Лаха реальные потери составляют 1 млн человек, а демографические 2 млн 100 тысяч человек. [12, с. 715]

Тут стоит подробнее рассказать о данных Фогельника и Лаха. Первое заявление о потерях Югославии во Второй Мировой войне было сделано Иосипом Тито в Любляне в мае 1945 года — он оценил потери Югославии во Второй Мировой войне в 1 млн 700 тысяч человек — тем самым как бы определив рамки, в которых может быть проведено исследование, поэтому задачей самых первых исследований было придание достоверности этой оценке, а не вычисление реальных показателей потерь. [13, с. 218]

Оценка потерь Югославии во Второй Мировой войне для получения репараций была возложена на Владета Вучковича (студента математического факультета) директором Федерального статистического департамента Дольфом Фогельником. Вучковичу было выделено всего 2 недели на подсчет жертв войны (это был первый подсчет жертв войны любого рода). Вучкович также пришел к оценке в 1 млн 700 тысяч человек. Владимир Жерявич считал полученную цифру оценкой демографических потерь. [14, с. 219]

Согласно Вучковичу, эти данные были позже использованы югославским политиком Эдвардом Карделем

для подтверждения утверждения Югославии о жертвах на Парижской конференции по репарациям и были представлены как реальные потери. Вучкович утверждал, что именно так была установлена официальная цифра потерь Югославии. [15, с. 152-153]

Поскольку первая послевоенная перепись населения, которая является решающей для серьезного демографического исследования потерь в войне, была сделана в 1948 году, и поскольку данное исследование Вучковича было сделано до переписи, можно справедливо усомниться в его достоверности. [16, с. 219]

Иво Лах опровергал данные Фогельника, говоря, что демографические потери должны быть точно ниже. [17, с. 277]

Большинство современных исследователей считают уже упомянутые данные Лаха достоверными. Научные дебаты в начале 1950-х были прекращены после нескольких статей, скорее всего из-за вмешательства партии. [18, с. 229]

Также непонятно, кто из двух исследователей — Фогельник или Лах, первым опубликовал свою статистику. [19, с. 220.]

Оценка же демографических потерь по Боголюб Кочовичу — 1 млн 925 тысяч человек, что выше де-факто демографических потерь в 1 млн 706 тысяч человек, которые считались в Югославии оценкой реальных потерь. Кочович также допускал погрешность оценки демографических потерь в 250 тысяч человек. [20] Оценка же демографических потерь по Владимиру Жерявичу — 2 млн 22 тысячи человек. [21, с. 713]

Согласно данным Владимира Жерявича в концлагере Ясеновац погибло около 85 тысяч человек — от 45 до 52 тысяч были сербами, 13 тысяч были евреями, 10 тысяч были цыганами, 10 тысяч были хорватами и 2 тысячи были мусульманами. Кочович говорит о 70 тысячах жертв лагеря, однако, как он сам отмечал, он никогда не занимался подсчетом жертв именно лагеря Ясеновац, поэтому данная цифра является предположением исследователя. [22, с. 728]

Таким образом, оценки потерь Югославии во Второй Мировой войне разнятся, хотя у большинства исследователей — у более поздних (Б. Кочович, В. Жерявич) исследователей, а также у исследователей США данные о потерях варьируются примерно в одной области.

Литература:

1. Tomasevich Jozo. War and revolution in Yugoslavia, 1941-1945. Occupation and collaboration. // Stanford University Press. — 2001. — с. 723.
2. Geiger Vladimir. «Ljudski gubici Hrvatske u Drugom svjetskom ratu koje su prouzročili «okupatori i njihovi pomagači» Brojidbeni pokazatelji (procjene, izračuni, popisi)». // Hrvatski institut za povijest, Zagreb, Republika Hrvatska. — 2011. — с. 713.
3. Там же, с. 714.
4. Myers Paul, Campbell Arthur. The population of Yugoslavia. // U.S. Bureau of the Census. International Population Statistics Reports. — 1954. Series P-90, No. 5. — с. 23

5. Geiger Vladimir. «Ljudski gubici Hrvatske u Drugom svjetskom ratu koje su prouzročili «okupatori i njihovi pomagači» Brojidbeni pokazatelji (procjene, izračuni, popisi)». // Hrvatski institut za povijest, Zagreb, Republika Hrvatska. — 2011. — c. 713.
6. Association for Slavic, East European, and Eurasian Studies. // Internet archive WaybackMachine: сайт. — URL: <https://web.archive.org/web/20140224122146/http://aseees.org/prizes/honorsprize.html>
7. Tomasevich Jozo. War and revolution in Yugoslavia, 1941-1945. Occupation and collaboration. // Stanford University Press. — 2001. — c. 736.
8. Locke Hubert, Sachs Littell Marcia. Holocaust and church struggle. // University Press of America. — 1996. — c. 21.
9. Cosic Toni, Anusic Nikola. Estimating the Total Demographic Loss of World War II in Yugoslavia: A Critique of Vladimir Žerjavić's Method. // Zavod za hrvatsku povijest. — 2020. — c. 246.
10. Glišić Venceslav. Žrtve licitiranja. Sahrana jednog mita, Bogoljub Kočović. // Internet archive WaybackMachine: сайт. — URL: <https://web.archive.org/web/20130801090050/http://www.knjigainfo.com/index.php?gde=%40http%3A%2F%2Fwww.knjigainfo.com%2Fpls%2Fsasa%2Fbip.text%3Ftid%3D38347%40>
11. Geiger Vladimir. «Ljudski gubici Hrvatske u Drugom svjetskom ratu koje su prouzročili «okupatori i njihovi pomagači» Brojidbeni pokazatelji (procjene, izračuni, popisi)». // Hrvatski institut za povijest, Zagreb, Republika Hrvatska. — 2011. — c. 716.
12. Там же: с. 715.
13. Cosic Toni, Anusic Nikola. Estimating the Total Demographic Loss of World War II in Yugoslavia: A Critique of Vladimir Žerjavić's Method. // Zavod za hrvatsku povijest. — 2020. — c. 218.
14. Там же: с. 219.
15. Lajbensperger Nenad. Presenting and Establishing the Number of Yugoslav Casualties of World War II from Liberation until 1951. // Institute for the Protection of Cultural Monuments of Serbia. — 2017. c. 152-153.
16. Cosic Toni, Anusic Nikola. Estimating the Total Demographic Loss of World War II in Yugoslavia: A Critique of Vladimir Žerjavić's Method. // Zavod za hrvatsku povijest. — 2020. — c. 219.
17. Adriano Pino, Cingolani Giorgio. Nationalism and Terror. Ante Pavelic and Ustasha Terrorism from Fascism to the Cold War. // Central European University Press. — 2018. — c. 277.
18. Ramet Sabrina, Ola Listhaug. Serbia and the Serbs in the World War Two. // Palgrave Macmillan. — 2011. — c. 229.
19. Cosic Toni, Anusic Nikola. Estimating the Total Demographic Loss of World War II in Yugoslavia: A Critique of Vladimir Žerjavić's Method. // Zavod za hrvatsku povijest. — 2020. — c. 220.
20. Glišić Venceslav. Žrtve licitiranja. Sahrana jednog mita, Bogoljub Kočović. // Internet archive WaybackMachine: сайт. — URL: <https://web.archive.org/web/20130801090050/http://www.knjigainfo.com/index.php?gde=%40http%3A%2F%2Fwww.knjigainfo.com%2Fpls%2Fsasa%2Fbip.text%3Ftid%3D38347%40>
21. Geiger Vladimir. «Ljudski gubici Hrvatske u Drugom svjetskom ratu koje su prouzročili «okupatori i njihovi pomagači» Brojidbeni pokazatelji (procjene, izračuni, popisi)». // Hrvatski institut za povijest, Zagreb, Republika Hrvatska. — 2011. — c. 713.
22. Там же, с. 728.

Рапалльский договор 1922 года и проблема выстраивания дипломатических отношений между РСФСР и Веймарской Германией в оценках отечественных и зарубежных историков

Наумова Юлия Андреевна, студент магистратуры
Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова

Россия и Германия оказались в послевоенной системе международных отношений в несколько ущемленном положении — Советская Россия из-за неприятия остальными странами антикапиталистической политики большевиков и планирования советскими верхами экспорта революции в Европу, а Веймарская Германия из-за тяжелейших условий Версальского договора. Для первой Рапалльский договор был первым международным

договором, для второй первым равноправным международным договором.

Пути нахождения установления отношений и механизмы расширения сотрудничества между странами необходимы и в настоящее время. История эволюции отношений в настолько сложных и непривычных условиях представляется полезным для изучения в контексте как анализа развития дипломатических отношений, так

и их развития в будущем. В этой связи крайне важны оценки историков в отношении этого процесса и анализ различных точек зрения на него.

Среди исторической литературы можно выделить несколько групп. В первую очередь это научные монографии и диссертационные работы, а также фундаментальные труды по истории СССР, Германии и международных отношений, уделяющие значительное внимание указанной теме.

Историки СССР придерживались марксистского подхода и официального взгляда на трактовку событий, поэтому в значимую дискуссию друг с другом не вступали. Гораздо больше внимания и непосредственной критики у советского исторического сообщества вызывали исследования зарубежных ученых, как правило, капиталистического лагеря.

Среди отечественных исследований выделяется кандидатская диссертация Т. В. Анисимовой «Военно-политические отношения между СССР и Германией (1922 г. — июнь 1941 г.): Историографическое исследование» [1], в котором автор анализирует взгляд отношения двух стран на протяжении всего межвоенного времени, разделяя его на рапальский период и период взаимоотношений после прихода нацистов к власти в Германии. Научную разработку темы автор рассматривает с трёх ракурсов — торгово-экономического, научно-технического сотрудничества и сотрудничества в области подготовки военных кадров.

Ещё одна основательная работа по выбранной теме — диссертация С. В. Милованова «Историки СССР — России о советско-германских отношениях в 1917-1941 гг.» [19]. Автор, выбрав достаточно широкий хронологический отрезок истории, скрупулезно анализирует всю отечественную историографию по теме, разделив её на 4 периода, и подробно характеризует каждый из них. Милованов приходит к выводам о возможности дальнейшего развития отечественной историографии по теме и указывает на несколько малопроработанных по его мнению сторон советско-германских отношений в 1920-е гг. — деятельность делегации РСФСР на Генуэзской конференции и вероятность осуществимости её «программы по восстановлению Европы», причины отсутствия компромисса с пацифистскими кругами западных стран, взаимосвязь между внешнеполитической программой и новой экономической политикой.

Затрагивает оценки отечественных и зарубежных историков роли советско-германского сотрудничества в военном деле СССР и С. А. Мишанов в докторской диссертации [20]. Более обширно направления мысли зарубежной исторической мысли в данном вопросе Мишанов исследует в совместной работе «Военное сотрудничество СССР и Германии в 1921-1933 гг. Анализ западной историографии» в соавторстве с В. В. Захаровым [21].

В 90-е годы появился ряд монографий, защищены диссертации по внешней политике Веймарской республики, опубликованы статьи и материалы. Рапальской тема-

тике, продолжает уделять внимание известный историк и ведущий специалист в области советско-германских отношений профессор МГИМО А. А. Ахтамзян. В выступлении на международной конференции российско-германских историков в Волгограде в мае 2001 года он подчеркнул, что в сотрудничестве между Германией и Россией в 1922-1932 годах главным было взаимодействие с целью выхода из кризисного состояния на основе взаимного учета национальных интересов [2, с. 45].

Одной из основательных работ в постсоветское время выступает труд С. А. Горлова «Совершенно секретно: Альянс Москва-Берлин. 1920-1933 год» [6]. В нём впервые в современной России был произведен комплексный анализ военно-политического сотрудничества СССР и Веймарской Германии. Автор указывает на взаимовыгодность сотрудничества двух стран в дипломатической и военной сфере. При этом он вводит термин «квази-альянс» как характеризующий эти отношения, объясняя это выгодным в данный момент характером союзнических отношений держав, имеющих на самом деле различные глобальные цели — стремление к мировой революции у СССР и перспектива реванша у Германии [6].

Сам Рапальский договор Горлов видит лишь как внешнее оформление, официально подкрепившее налаживающиеся экономические и военные связи между странами. Особое внимание в работе Горлова уделено военно-политической сфере взаимоотношений СССР и Германии. Он приходит к выводу о сотрудничестве в этой плоскости как одной из ключевых основ создания за короткий период таких важных военных отраслей как авиация, танковые и химические войска. Можно говорить о всей реформе военной сферы в целом.

К схожим оценкам приходит в своей работе и Ю. З. Кантор — в докторской диссертации «Военно-политические отношения Советской России и Германии 1921-1939 гг.» [8]. Ведущая роль, по мнению автора, в становлении военного сотрудничества принадлежала руководству СССР, причем данное мнение (о необходимости этого сотрудничества) преобладало среди партийной верхушки. Также Кантор затрагивает и дипломатическую сторону вопроса — отмечено умелое использование противоречий между странами-победительницами и побежденной Германией для наращивания военного и экономического потенциала Советского государства и прорыва дипломатической блокады СССР.

Немаловажным представляется и исследование в работе вопроса о «легальной разведке» — при имеющихся не только у западных держав, но и у самой СССР опасениях о возрождении германской военной мощи и стремления к реваншу, советское правительство было заинтересовано как можно подробнее знать обстановку на местах как в германских высших политических кругах, так и в германской армии. Советские сотрудники получали задания фиксировать настроения среди армейских кругов.

Сотрудничество в военной сфере между двумя странами исследует в своей диссертации «Советско-гер-

манское военное и военно-техническое сотрудничество 1920-1933 гг.» А. Ю. Байков [3]. Диссертант отмечает множество причин этого сотрудничества, одновременно указывая на схожесть положения СССР и Германии, в которых они оказались — неблагоприятные итоги Первой мировой войны, изоляция стран от европейской политики, общий противник в лице Польши. Различия же между странами, отмечает автор, тем не менее также способствовали развитию взаимосвязей [3]. Например, ограничение Германии в развитии военной сферы, предписанное статьями Версальского договора, и отсутствие таковых у Советской России нашло естественный выход в переориентации германского военно-промышленного комплекса на внешние заказы.

Касательно заключения самого Рапалльского договора, автор формулирует этот акт как признание разрушения надежд на экспорт революции и германский вектор во внешней политике как единственный выход из международной изоляции. Этот договор также являлся юридической базой для военного сотрудничества стран, но скорее подчеркивающий в правовой плоскости общность интересов, т. к. конкретных шагов по юридическому регулированию взаимодействия между двумя странами в экономической и военной сферах дальнейшая дипломатическая практика не получила.

Также Байков затрагивает в своей работе несколько подтем, заслуживающих внимания. В частности, проведена причинно-следственная связь между участием многих высших офицеров в программах взаимного военного обучения и использованием данных фактов во время репрессий над ними во второй половине 1930-х гг.

О. С. Мозговая исследует фактор немецкого населения СССР в контексте советско-германских отношений [11]. Она отмечает германскую программу помощи немецкому населению Советской России, пострадавшему от голода 1921-22 гг., и сотрудничество между странами в этом вопросе. А также выделяет фактор немецкого национального меньшинства как постоянно находящийся на повестке отношений между двумя странами, хоть и не играющий первостепенной роли.

И. А. Петров в своей диссертации «Внешнеполитический курс Густова Штресемана» [22] сумел найти свежий взгляд на политику этого государственного деятеля, обозначив его политику балансирования между Западом и Востоком как залог выживания демократической республики. Также автор указывает на вспомогательную помощь отношений с Советской Россией — по результатам Берлинского договора 1926 г. (как и после Локарнских соглашений) Германия становится гораздо более самостоятельным игроком, чем до этого.

Негативную оценку отношениям СССР и Веймарской республики в области военного сотрудничества дают Ю. Л. Дьяков и Т. С. Бушуева в книге «Фашистский меч ковался в СССР» [7], полагая, что оно «носило печать безнравственности». Авторы утверждают, что возрождение германских вооруженных сил произошло в Советской

России. Именно здесь, в России, были в значительной степени заложены основы будущих наступательных вооруженных сил Германии, ставших ужасом для Европы в 1939 г., а затем и для СССР в 1941. Описывая свой взгляд на историю в ярких и эмоциональных красках, авторы не совсем убедительны в фактах и причинно-следственных связях. Приводимые в книге документы не подтверждают это. Авторы правы в том плане, что судьбы советских командиров высшего и среднего звена, стажировавшихся в Германии, окажутся трагическими. Почти все они будут уничтожены, а полученные ими в Германии военные знания и опыт навсегда канут в Лету. В то же время знания и опыт, приобретенные германскими специалистами, не пропали и в полной мере нашли применение в противоборстве с Красной Армией.

Факторы, которые мешали более тесному экономическому сотрудничеству между Германией и Россией на рубеже 20-30-х годов, указываются в статье Л. И. Гинцберга [4. с. 48-57.]. Автор подчеркивает, что в период мирового экономического кризиса (1929–1933) советские заказы на промышленное оборудование приобретали для немцев особое значение.

Статья С. М. Ткачёва [14. с. 107-118.] посвящена исследованию истории германского либерализма первых лет существования Веймарской республики. В ней рассматриваются подходы немецких политиков либерального направления к отношениям с Советской Россией. Автор приходит к выводам о прагматичности и вынужденности сближения с РСФСР, разбирая позицию либерал-демократов того времени, которых трудно уличить как в симпатиях к советскому государству, так и в агрессивных стремлениях к восстановлению империи.

В последние годы наблюдается тенденция рассмотрения Рапалльского договора в качестве универсального примера для дипломатии в целом. Например, М. А. Клышевич в своей статье «К вопросу о становлении германо-советских отношений в 1917-1922 годах» [23. с. 37-45] размышляет о договоре в Рапалло как о прецеденте по урегулированию экономических споров путем взаимного отказа от претензий и претворению в жизнь идеи мирного сосуществования и сотрудничества государств с различными политическими и социально-экономическими устройствами. В другой статье данный автор рассматривает советско-германские отношения со стороны Италии, приходя к выводу о посреднической роли этой страны в отношениях между СССР и Германией.

Также авторы исследуют вопросы советско-германские отношения в 1920-е гг. с менее изученных ранее сторон и используют неочевидные ранее подходы. Например, один из заметных авторов последних лет по тематике советско-германских отношений в 1920-е гг. П. В. Макаренко во многих своих статьях освещает проблему с не самых известных ранее сторон [9. с. 266-271.]. Особо интересно исследование недоверий и трудностей между странами в первые годы после заключения Рапалльского договора [10. с. 182-188.]. Одно из рассматри-

ваемых учебных пособий Порцель А. К. «История международных отношений и внешней политики России» [13] также не обходит рапальский вопрос стороной и отдельно отмечает неприятие советских предложений к державам-победительницам.

В эпоху перестройки и в постсоветское время для исследователей стали доступны многие документы. Это было крайне важным для исследователей дипломатической сферы и особенно для работ, касающихся военной сферы. Многие документы были рассекречены и использованы в научных трудах, тем самым позволив опираться на более широкий круг источников. Не менее важным был спад догматов советской исторической школы, позволивший изучать историю более беспристрастно. Появляются более критические и разнообразные оценки международных отношений. В данный период в среде историков появляется интерес к вопросам военного сотрудничества СССР и Германии, усиливается взгляд на международные отношения держав с точки зрения экономики и геополитики.

Зарубежная историография, в частности западная, первой начала прорабатывать некоторые вопросы советско-германских отношений, закрытые для советских исследователей (например, сотрудничество в военной сфере), а также подходить к исследуемым темам с разных сторон, сохраняя свободу научно-исторической мысли.

Однако первыми в переводе на русский язык стали выпускаться научные изыскания восточногерманских авторов. В этом плане наиболее показателен известный в советских исторических кругах послевоенный труд историка ГДР А. Нордена «Между Берлином и Москвой. К истории советско-германских отношений» [12], где позиция автора, исходящего от положений марксистского учения, перекликается с мнениями историков СССР.

В 1960-х годах западные историки, так же как и их коллеги из стран «советского блока», в связи с юбилеем подписания договора в Рапалло, стали проявлять интерес к изучению этого периода советско-германских отношений. Классическими для западной историографии этого периода можно назвать книги американских историков-международников К. Розенбаума и Х. Дика [17; 15]. В отличие от аналогичных советских монографий, они не обходят стороной факты военного сотрудничества, но избранная авторами тематика, безусловно, диктовала авторам этих работ определенный угол взгляда на проблему и ограничивала использованную ими источниковую базу в основном документами внешнеполитических ведомств. Военные связи СССР и Германии рассматриваются у Розенбаума и Дика преимущественно с точки зрения конфликтов, возникавших в связи с ними во взаимоотношениях двух стран, без углубления в их предметное содержание. Тем не менее, эти исследования содержат множество подробностей, не известных советской историографии того периода, включая такие немаловажные эпизоды как «гранатный скандал» или осложнения вызванные договором в Локкарно и «Шахтинским делом».

Появление на западе обстоятельных, глубоко фундаментальных трудов, целенаправленно посвященных рассматриваемой теме, совпало по времени с открытием отечественных архивов. Неоспоримую ценность представляют работы германских историков Олафа Грелера [16] и Манфреда Цейдлера [18]. Последняя, в частности, интересна не только своим скрупулезным рассмотрением всех аспектов военного сотрудничества Германии и СССР, но и использованной источниковой базой, в которую входят не только практически все основные государственные и военные архивы Германии, но и предпринимательский архив Круппа и архив Института Современной Истории в Мюнхене. Интересно, что мимо внимания Цейдлера не прошли и первые российские публикации по проблеме сотрудничества, включая сборник документов «Фашистский меч ковался в СССР» [7] и статьи А. А. Ахтамзяна [2. с. 66-74] и С. А. Горлова [5. с. 4-11]. Работа содержит весьма обширные приложения, включающие в себя картографические материалы, именной указатель, хронологию проблемы, данные о структуре командования рейхсвера и РККА и осуществлявших сотрудничество организаций, а также списки всех представителей немецкой стороны участвовавших в деятельности военно-учебных центров рейхсвера в СССР и командиров РККА, прибывавших в Германию для участия в маневрах и прохождения учебных курсов.

Американский историк, занимающийся ранним советским периодом, Т. Э. О'Коннор принадлежит к числу людей, чей взгляд на Россию не отягощен «образом врага», он часто бывает в СССР, прекрасно владеет русским языком, что помогло ему при написании своих монографий не только привлечь западные источники, но и тщательно поработать в советских архивах. В частности, его монография «Георгий Чичерин и советская внешняя политика 1918-1930» [24] обосновывает ключевое положение германской политики в выработке внешнеполитического курса СССР в 1920-е гг. Также О'Коннор делает акцент на разбор предлагаемой Советами мирной программы для и ставку на пацифистские круги.

О'Коннор отнюдь не преуменьшает значимость Рапальского договора, называя его как звёздным часом Чичерина, так и краеугольным камнем всей советской внешней политики. Это позволило предотвратить создание единого антибольшевистского фронта, расстроить планы британского премьера Д. Ллойда Джорджа преобразовать Европу по своим расчётам и намерениям [24. С. 210].

Отдавая должное работам, проделанному зарубежными исследователями, следует отметить, что зарубежная литература имеет ряд как объективных, так и субъективных недостатков. К наиболее крупным следует отнести узость источниковой базы, недостаточный уровень обобщений, в ряде случаев склонность к преувеличениям и тенденциозной трактовке. В то же время западные исследователи достаточно полно рассмотрели вопрос о внешних причинах, подтолкнувших Германию к сбли-

жению с Россией. Также верны они оказались в своих выводах о непрочности и временности советско-германского сотрудничества.

Как отечественными, так и зарубежными историками оценивается важность во всей истории международных отношений межвоенного периода советско-германских отношений периода 1919-1933 гг. и заключение Рапалльского договора как основе для этих отношений на протяжении дальнейшего периода. Однако, отечественных историков интерес к этой теме ближе как по факту принадлежности своей страны к изучаемой проблематике, так и к общепринятому мнению об успехе отечественной дипломатии. Труды российских историков постсоветского периода занимают ведущее место в отечественной историографии по теме отношений СССР и Веймарской республики. Анализ этих исследований показывает различный диапазон их взглядов и интересов, остроту изучаемой проблемы. В своих монографиях, диссертациях, учебных пособиях и статьях ученые сделали интересные наблюдения, важные выводы о становлении, причинах успехов и трудностей советско-германского сотрудничества. Появились серьезные работы источниковедческого и историографического характера. Следует отметить интерес российских историков к деятельности видных государственных и политических фигур того времени, оста-

вивших заметный след в истории Веймарской Германии. Также вниманием не обходят советских политических фигур того времени в ракурсе влияния на германский вектор советской внешней политики. Верно отмечается, что в советское время мало уделялось внимания политическим личностям.

Свой заметный вклад вносят и зарубежные исследователи. Работы историков ФРГ важны непосредственным доступом к немецким источникам и архивам; причастностью (как и у российских авторов) к истории своей страны, а следовательно, заинтересованностью в изучении темы. Труды историков третьих стран ценны непредвзятостью или наоборот выражением точки зрения третьей стороны, а также многообразием подходов на протяжении всей истории изучения данной тематики.

Современные историки пытаются критически взглянуть на советский период в исследовании отношений СССР и Германии в 1920-е гг., отметить достижения и недостатки своих предшественников, проанализировать значимость ученых-современников. Их работы основаны на всё более широкой источниковой базе, значительно расширяется круг изучаемых проблем. Будет справедливым отметить, что многие аспекты истории этой темы продолжают оставаться малоизученными и ждут своего исследователя.

Литература:

1. Анисимова, Т. В. Военно-политические отношения между СССР и Германией (1922 г. — июнь 1941 г.): Историографическое исследование [дисс. канд. ист. наук] — М., 2004. 224 с.;
2. Ахтамзян, А. А. «Дух Рапалло» в отношениях Германии и России в XX веке. Краткий историографический обзор // Вехи российско-германских отношений. Вып. I. Волгоград, 2001. с. 66-74;
3. Байков, А. Ю. Советско-германское военное и военно-техническое сотрудничество 1920-1933 гг. [дисс. канд. ист. наук] — М.: Институт российской истории РАН, 2008. — 239 с.;
4. Гинцберг, Л. И. Советско-германские отношения в последние годы Веймарской республики // Германия и Россия: события, образы, люди. Вып. 2. Изд-во ВГУ, 1999. с. 48-57.;
5. Горлов, С. А. Военное сотрудничество СССР и Германии в 20-е годы. // Военно-исторический журнал. 1991. № 9. с. 4-11;
6. Горлов, С. А. Совершенно секретно: Альянс Москва — Берлин, 1920-1933 гг. (Военно-политические отношения СССР — Германия). — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. — 352 с.;
7. Дьяков, Ю. Л., Бушуева Т. С. Фашистский меч ковался в СССР. Красная Армия и рейхсвер. Тайное сотрудничество. 1922-1933: Неизвест. док. — М.: Сов. Россия, 1992. 199 с.;
8. Кантор, Ю. З. Военно-политические отношения Советской России и Германии 1921-1939 гг. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук. СПб. 2006. 38 с.;
9. Макаренко, П. В. Советская внешняя политика по отношению к Веймарской Германии по материалам «Особой папки» Политбюро ЦК РКП (б) — ВКП (б) [статья] // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки — 2010, выпуск 7 (87). с. 266-271.;
10. Макаренко, П. В. Советско-германские отношения после «Германского октября» [статья] // Via in tempore. История. Политология — 2010, № 19 (90), выпуск 16. с. 182-188.;
11. Мозговая, О. С. Этнические немцы СССР как фактор советско-германских отношений: 1918-1941 гг. [дисс. канд. ист. наук] Саратов, 2004. 240 с.;
12. Норден, А. Между Берлином и Москвой. К истории советско-германских отношений (1917-1921 гг.)/Пер. с нем. — М., 1956. — 411 с.;
13. Порцель, А. К. История международных отношений и внешней политики России (1918-2000 гг.) [Учебное пособие] — Мурманск: Мурманский государственный технический университет, 2010. — 260 с.;

14. Ткачев, С. М. Германский либерализм и проблема преодоления международной изоляции: советско-германские отношения в 1919-1922 годах [статья]// Опубликовано в издании Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 34 (135). История. Вып. 27. с. 107-118.;
15. Dyck, H. Weimar Germany and Soviet Russia 1926-1933. A story of diplomatic instability. N. Y. Columbia University Press, 1966;
16. Groehler Olaf. Selbstmoerderische Allianz. Deutsch-russische Militaerbeziehungen 1920-1941. Berlin, 1992;
17. Rosenbaum, K. Community of fate. German-Soviet diplomatic relations 1922-1928. N. Y. Syracuse University Press, 1965;
18. Zeidler Manfred. Reichswehr und Rote Armee 1920-1933. Wege und Stationen einer ungewoehnlichen Zusammenarbeit. Munchen, 1993.
19. Милованов, С. В. Историки СССР-России о советско-германских отношениях в 1917-1941 гг. [дисс. канд. ист. наук] — Томск, 2008. — 256 с.
20. Мишанов, С. А. Строительство Красной Армии и Флота. 1921 — июнь 1941 гг./Анализ западной историографии [дис. докт. ист. наук] — М., 1993. — 272 с.
21. Мишанов, С. А., Захаров В. В. Военное сотрудничество СССР и Германии в 1921-1933 гг. Анализ западной историографии. — М.: ВПА, 1991. — 126 с.
22. Петров, И. А. Внешнеполитический курс Густава Штреземана [дисс. канд. ист. наук] М., 2000. 217 с.
23. Клышевич, М. А. К вопросу о становлении германо-советских отношений в 1917-1922 годах [статья] // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. № 3, 2010.
24. О»Коннор, Т. Э. Георгий Чичерин и советская внешняя политика 1918-1930. — М.: Прогресс, 1991. — 320 с.

СОЦИОЛОГИЯ

Коммуникации в сфере здравоохранения

Булатникова Алиса Георгиевна, студент магистратуры
Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

В статье рассматриваются коммуникации в сфере здравоохранения и их влияние на формирование у населения приверженности к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: здравоохранение, коммуникации в сфере здравоохранения, медицинская грамотность, общественное здоровье.

В настоящее время у населения имеется высокий уровень факторов, провоцирующих рискованное поведение (табакокурение, употребление алкоголя и прием психоактивных веществ). В связи с этим возникает острая необходимость в формировании у населения осознанного отношения к своему здоровью.

Мировой опыт свидетельствует тому, что увеличение числа граждан, приверженных здоровому образу жизни, создание для этого необходимых условий, а также коррекция поведенческих факторов риска приводят к существенному снижению индивидуального и популяционного риска хронических неинфекционных заболеваний. Вклад информационно-просветительских и профилактических мероприятий, направленных на уменьшение распространенности факторов риска развития болезней, обуславливает высокую долю успеха в снижении смертности населения.

Согласно Указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1] в качестве одной из приоритетных национальных целей указано «сохранение населения, здоровье и благополучие людей». В частности, требуется «обеспечение устойчивого роста численности населения Российской Федерации, повышение ожидаемой продолжительности жизни до 78 лет, увеличение доли граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом, до 70 процентов».

В целях исполнения данного Указа Минздрав России разработал национальный проект «Здравоохранение», стартовавший в декабре 2018 года.

Приоритетными задачами данного проекта являются сохранение и укрепление здоровья населения, снижение уровня заболеваемости, инвалидности и смертности.

Для выполнения поставленных задач необходимо сформировать у населения приверженность к ведению здорового образа жизни и воспитать ответственное отношение к здоровью, изменить устоявшиеся поведенческие проблемы в отношении профилактики факторов риска развития хронических неинфекционных заболеваний.

Здоровый образ жизни — это категория общего понятия «образа жизни», включающего в себя благоприятные условия жизнедеятельности человека, уровень культуры и гигиенических навыков, позволяющих сохранять и укреплять здоровье, предупреждать развитие его нарушений и поддерживать оптимальное качество жизни.

Коммуникации в сфере здравоохранения направлены на формирование приверженности населения к ведению активного и здорового образа жизни, а также на профилактику заболеваний, в том числе социально-значимых (перечень социально-значимых заболеваний утвержден постановлением Правительства РФ от 1 декабря 2004 года № 715) [2].

Основная цель коммуникаций в сфере здравоохранения — привлечение внимания населения к проблемам сохранения и укрепления своего здоровья, а также повышение уровня информированности и медицинской грамотности населения в вопросах профилактики и раннего выявления заболеваний.

Повышение уровня медицинской грамотности населения — одна из важнейших задач коммуникаций в сфере здравоохранения. Понятие медицинской грамотности стоит понимать как уровень владения человека навыками и знаниями, необходимыми для понимания информации, связанной со здоровьем [3]. Медицинская грамотность дает возможность населению, будущим пациентам, верно трактовать свои симптомы, способствует своевременному обращению людей к медицинским специалистам, а также

влияет на понимание базовых навыков оказания первой помощи, в том числе самопомощи.

Важно обучить людей осознанному подходу к своему здоровью, воспитать персональную ответственность, популяризировать ценности физической активности и спорта, являющихся залогом крепкого здоровья и активного долголетия. Необходимо транслировать в массы достоверную информацию, в том числе в социальных сетях, а также мотивировать население к ведению здорового образа жизни, отказу от вредных привычек. Необходимо, чтобы о безопасности и здоровье думали не только медицинские работники, но и все гражданское общество.

В период пандемии новой коронавирусной инфекции люди столкнулись с большими психоэмоциональными потрясениями и в большей степени осознали важность ответственного отношения к своему здоровью, у общества появился запрос на получение грамотной информации о профилактике заболеваний.

Одной из успешных форм коммуникаций в сфере здравоохранения является проведение тематических массовых акций для населения, в рамках которых реализуются информационно-просветительские и профилактические мероприятия в офлайн и онлайн форматах. Кандидат социологических наук Л. А. Часовская отмечает тот факт, что человеку сложно в одиночку справиться с потоком поступающей из разных точек и из разных источников (далеко не всегда достоверных) неконтролируемой информации, поэтому на помощь должны приходиться социально-значимые проекты [4].

В Москве проводится информационно-коммуникационная кампания по формированию приверженности населения к ведению здорового образа жизни — разнообразные тематические флешмобы, школы здоровья, оздоровительные забеги, лекции, вебинары и интерактивные викторины, повышающие медицинскую гра-

мотность населения и мотивирующие граждан к ведению здорового образа жизни. Для привлечения внимания москвичей к важности укрепления собственного здоровья совместно с волонтерскими движениями и социально ориентированными некоммерческими организациями реализуются различные проекты, посвященные общественному здоровью.

Коммуникация в сфере здравоохранения подразумевает под собой тиражирование информации о здоровье доступным и понятным для общественности языком. Начиная с 2020 года, в период пандемии новой коронавирусной инфекции, большинство коммуникаций перешли в онлайн формат, что позволило осуществлять коммуникацию с населением на качественно ином уровне и существенно увеличило долю охваченного информацией населения.

Согласно открытым данным, размещенным на официальном сайте Департамента здравоохранения города Москвы, в 2018 году охват населения, принявшего участие в информационно-просветительских мероприятиях, проводимых в рамках информационной кампании «Дни здоровья столицы», составил около 300,5 тыс. человек [5]. В 2021 году охват населения составил около 1,6 млн. человек. Во многом эта цифра изменилась за счет массового перехода коммуникаций с населением в онлайн формат.

Эффективность коммуникаций в сфере здравоохранения также можно оценить по увеличению доли граждан, ежегодно проходящих профилактические медицинские осмотры. В 2021 году охват граждан профилактическими осмотрами увеличился на 34,7% [6].

Коммуникация с населением является одним из ключевых инструментов в достижении поставленных целей, так как информированность населения является одним из ключевых показателей эффективности просветительской и профилактической работы.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // с. 2
2. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2004 г. № 715
3. «Об утверждении перечня социально значимых заболеваний и перечня заболеваний, представляющих опасность для окружающих»
4. Сырцова, Л. Е., Абросимова Ю. Е., Лопатина М. В. Грамотность в вопросах здоровья: содержание понятия //Профилактическая медицина. — 2016. — Т. 19. — №. 2. — с. 58-63.
5. Часовская, Л. А., Корносова О. Б., Формирование лояльности к бренду через управление медиаконтентом, научно-образовательный журнал Student № 12/2022
6. Официальный сайт Департамента здравоохранения города Москвы, страница «Дни здоровья столицы». Ссылка: <https://mosgorzdrav.ru/ru-RU/citizens/lifestyle-new.html>
7. Итоги реализации национального проекта «Здравоохранение», опубликованные на официальном сайте Минздрава РФ 26 января 2022 г. Ссылка: <https://minzdrav.gov.ru/poleznye-resursy/natsproektzdravoohranenie/itogi-realizatsii-natsionalnogo-proekta-zdravoohranenie>

ПСИХОЛОГИЯ

К проблеме об удовлетворенности жизнью и толерантности к неопределенности у женщин с идиопатическим бесплодием

Беляева Екатерина Александровна, студент магистратуры
Воронежский государственный университет

В статье раскрывается проблема женского бесплодия, в частности идиопатического бесплодия. Даются определения феномена удовлетворенности жизнью, как одного из компонентов субъективного благополучия личности, также раскрывается понятие конструкта толерантности к неопределенности, как личностной черты индивида. Делаются выводы на основании полученных нами результатов статистического анализа эмпирических данных исследования о том, что у женщин с диагнозом идиопатического бесплодия и у женщин, имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет, существенной разницы в показателях удовлетворенности жизнью и толерантности к неопределенности не было обнаружено.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, толерантность, интолерантность, толерантность к неопределенности, бесплодие, идиопатическое бесплодие, фертильность, репродуктивное здоровье, женское бесплодие.

Проблема женского бесплодия всегда волновала как врачей, так и психологов, исследовавших проблематику данного вопроса и в настоящее время, продолжает быть актуальной. Если врачи-гинекологи занимаются исследованием физиологической стороны причинности бесплодия, то психологам и психотерапевтам зачастую успешно удается разрешить данную проблематику бесплодия с помощью психотерапевтических методов работы, тем самым раскрывая психологическую сторону бесплодия как фактора психосоматического расстройства, а именно идиопатического бесплодия. Феномен идиопатического бесплодия также принято обозначать как бесплодие неясной этиологии или генеза, психологическое бесплодие, «неустановленное» или «психогенное» бесплодие.

Об идиопатическом виде бесплодия полагается говорить при условии, если женщина и ее постоянный партнер, совершили стандартное медицинское обследование, и не было выявлено физиологических причин нарушения репродуктивной функции [7], однако женщина не может забеременеть, хотя на это нет никаких органических и функциональных причин.

Феномен удовлетворенность жизнью мы рассматриваем как один из компонентов субъективного благополучия индивида, предполагающего субъективную оценку отдельных сфер жизни и внутренние аффективные состояния личности, связанные с его благополучием [1]. Из чего следует, что удовлетворенность жизнью имеет внутриличностный характер, заключенный в индивиду-

альной эмоциональной и когнитивной реакции и оценке личностью жизни в целом. Так, в контексте женского бесплодия удовлетворенность жизнью, как субъективное благополучие у женщины в целом связаны с субъективной положительной оценкой своей жизни, отсутствием отрицательных аффективных переживаний, удовлетворением значимых потребностей и особенностью внутриличностной реакции при переживании фрустрации, в частности связанной с ситуацией бесплодия.

Конструкт толерантность к неопределенности мы рассматриваем как личностную черту индивида, проявляющуюся в способности выдерживать напряжение, эффективно адаптироваться, принимать решение и действовать в ситуации неопределенности, новизны и неясности [12]. Из чего следует, что толерантность к неопределенности является составляющей личностной характеристики, которая определяет личностный потенциал индивида.

Таким образом, в свою очередь неопределенность как признак отсутствия или недостатка информации о чем-либо, может быть обнаружена во множестве жизненных ситуаций. В случае женского бесплодия неопределенность может порождать страх перед неизведанным, неясным, сопровождаясь попыткой уйти от неопределенной ситуации, при этом приводить к экзистенциальной тревоге, которая может рассматриваться, в качестве катализатора, порождающего кризисные переживания у женщины, приводить к интолерантности, нарушая границы толерантности к неопределенности, как показателя способности принимать условия неопределенности. Данная

структура дает возможность объективировать, что на поведение женщины в ситуации неопределенности влияют как когнитивные, так и аффективные процессы.

В качестве обоснования актуальности выбранной темы, мы отмечаем, что женщины, имеющие диагноз бесплодия, в частности, идиопатического бесплодия, находятся в ситуации неопределенности своего репродуктивного статуса. Это обстоятельство в связи с тем, что они не могут получить ответ на вопрос со стороны медицины о причине их бесплодия. Так, женщины попадают в особую психосоциальную ситуацию, которая может негативно влиять на их удовлетворенность жизнью и толерантность к неопределенности.

Наше эмпирическое исследование было направлено на сравнение показателей удовлетворенности жизнью и толерантности к неопределенности у женщин с идиопатическим бесплодием и у женщин, у которых есть один ребенок в возрасте до трех лет.

В качестве цели исследования было заявлено изучение удовлетворенности жизнью и толерантность к неопределенности у женщин с идиопатическим бесплодием.

Гипотеза исследования состояла в наших предположениях о том, что женщины с диагнозом идиопатического бесплодия менее удовлетворены жизнью и менее толерантны к неопределенности, чем женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет.

Анализ литературных источников показал, что достаточно глубоко изучался вопрос психологических аспектов удовлетворенности жизнью и вопросам толерантности к неопределенности, как отдельных феноменов, так и в рамках корреляции с различными психологическими феноменами. При этом взаимосвязь бесплодия с удовлетворенностью жизнью и толерантности к неопределенности остается открытой. В связи с этим обстоятельством, данное исследование раскрывает научную новизну и практическую значимость, предоставляя результаты, материалы и выводы исследования как для наиболее широкого изучения текущего вопроса, так и для практического использования перинатальными психологами информации проведенного нами исследования в работе с женщинами, которые имеют диагноз идиопатического бесплодия.

В нашем эмпирическом исследовании принимали участие 53 женщины в возрасте от 20 лет до 37 лет. Из них с диагнозом идиопатического бесплодия численность составила 32 женщины или 60,4% прошедших полное медицинское обследование и имеющих диагноз идиопатического бесплодия и женщины, которые не имели в анамнезе проблем с зачатием и вынашиванием ребенка и на момент исследования имели одного ребенка в возрасте до трех лет, численность которых 21 женщина или 39,6%.

Исследование включало следующие диагностические методики: для исследования индекса жизненной удовлетворенности и конкретных сфер жизни приносящие удовлетворение и недовольство, а именно интерес к жизни, последовательность в достижении целей, согла-

сованность между поставленными и достигнутыми целями, положительная оценка себя и собственных поступков и общий фон настроения проводилась методика «Индекс жизненной удовлетворенности» (адаптация Н.В. Паниной) [4, с. 69-70]; оценку уровня толерантности к неопределенности в нашей работе мы осуществляли с помощью методики «Толерантность к неопределенности» (С. Баннер, адаптация Г.У. Солдатовой) [5, с. 94-97]. В качестве дополнительной информации методика позволила обнаружить основной источник интолерантности к неопределенности, а именно новизну проблемы, сложность проблемы, её неразрешимость.

Методами обработки полученных данных выступал критерий Стьюдента.

По результатам проведенного нами эмпирического исследования, мы сделали следующие выводы:

1. Женщины с диагнозом идиопатического бесплодия имеют высокий показатель общего балла по уровню жизненной удовлетворенности (среднее значение 25,72), выявлено 59,4% случаев (19 человек). При этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют высокий уровень жизненной удовлетворенности (среднее значение 25,24), выявлено 57,1% (12 опрошенных).

Среди женщин с диагнозом идиопатического бесплодия выявлен средний показатель в 18,7% случаев, при этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют средний показатель в 19% случаев.

Низкий показатель среди женщины с диагнозом идиопатического бесплодия выявлен в 21,9% случаев. При этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют средний показатель 23,9% случаев.

Отсюда следует, что женщины с диагнозом бесплодия и женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, имеют высокий показатель общего балла по уровню жизненной удовлетворенности. При этом существенных различий в показателях общего балла по уровню жизненной удовлетворенности у женщин с диагнозом идиопатического бесплодия и у женщин, имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет, не обнаружено.

Женщины с диагнозом идиопатического бесплодия имеют средние показатели по шкале «Интерес к жизни» (среднее значение 4,63). При этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют средние показатели по шкале «Интерес к жизни» (среднее значение 4,57).

Женщины с диагнозом идиопатического бесплодия имеют средние показатели по шкале «Последовательность в достижении целей» (среднее значение 5,66). При этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют средние показатели по шкале «Интерес к жизни» (среднее значение 5,24).

Женщины с диагнозом идиопатического бесплодия имеют средние показатели по шкале «Согласованность между поставленными целями и достигнутыми целями» (среднее значение 4,59). При этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют средние

показатели по шкале «Согласованность между поставленными целями и достигнутыми целями» (среднее значение 5,1).

Женщины с диагнозом идиопатического бесплодия имеют средние показатели по шкале «Положительная оценка себя и собственных поступков» (среднее значение 5,56). При этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют средние показатели по шкале «Положительная оценка себя и собственных поступков» (среднее значение 5,33).

Показатель по шкале «Общий фон настроения» у женщин с идиопатическим бесплодием имеет средний балл (среднее значение 4,84). У женщин, имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет также выявлен средний показатель (среднее значение 5,1).

При выявленных показателях мы можем сделать вывод о том, что у женщин с диагнозом идиопатического бесплодия и у женщин, имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет, преобладает высокий показатель по уровню жизненной удовлетворенности. Но при этом по общему показателю и субшкалам «Интерес к жизни», «Последовательность в достижении целей», «Согласованность между поставленными целями и достигнутыми целями», «Положительная оценка себя и собственных поступков» и по шкале «Общий фон настроения» существенных различий в показателях не выявлено.

Женщины с диагнозом идиопатического бесплодия имеют средние показатели общего балла толерантности к неопределенности (среднее значение 67,78), выявлены в 62,5% случаев (20 человек). При этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют средние показатели общего балла толерантности к неопределенности (среднее значение 67,14), выявлены в 71,4% случаев (15 человек).

Низкий показатель толерантности к неопределенности выявлен у 3,1% (1 человек опрошенных) женщин с диагнозом идиопатического бесплодия, среди женщин имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет низкий показатель не выявлен.

Высокий показатель толерантности к неопределенности выявлен у 34,4% (11 человек опрошенных) женщин с диагнозом идиопатического бесплодия, среди женщин имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет выявлено 28,6% (6 человек). Высокие показатели свидетельствуют об интолерантности к неопределенности и о том, что неопределенные ситуации воспринимаются как угрожающие.

Таким образом, существенных различий в показателях общего балла толерантности к неопределенности у женщин с диагнозом идиопатического бесплодия и у женщин, имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет, выявлено не было.

Женщины с диагнозом идиопатического бесплодия имеют средние показатели по шкале «Новизна» (среднее значение 16,94). При этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют средние показатели по шкале «Новизна» (среднее значение 16,48).

Женщины с диагнозом идиопатического бесплодия имеют высокие показатели по шкале «Сложность» (среднее значение 39,34). При этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют высокие показатели по шкале «Сложность» (среднее значение 39,81).

2. Женщины с диагнозом идиопатического бесплодия имеют средние показатели по шкале «Неразрешимость» (среднее значение 10,75). При этом женщины, имеющие одного ребенка в возрасте до трех лет, также имеют средние показатели по шкале «Неразрешимость» (среднее значение 11,05).

Таким образом, результаты исследования показали, что в двух группах исследуемых женщин превышает шкала «Сложность». При этом существенных различий в показателях по всем трем шкалам «Новизна», «Сложность», «Неразрешимость» выявлено не было.

Подводя итог, стоит отметить, что в результате расчета t критерия Стьюдента нами не были выявлены существенные различия между средними значениями показателя по уровню индекса жизненной удовлетворенности у женщин с бесплодием и у женщин, имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет.

Расчет t критерия Стьюдента также показал, что среднее значение показателя толерантности к неопределенности у женщин с идиопатическим бесплодием и у женщин, имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет, существенно не различаются.

В результате статистического анализа эмпирических данных нами были получены следующие выводы:

Во-первых, у женщин с диагнозом идиопатического бесплодия и у женщин, имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет, выявлен и преобладает высокий показатель общего балла по уровню жизненной удовлетворенности. Но при этом по общему показателю и субшкалам «Интерес к жизни», «Последовательность в достижении целей», «Согласованность между поставленными целями и достигнутыми целями», «Положительная оценка себя и собственных поступков» и по шкале «Общий фон настроения» существенных различий в показателях не выявлено.

Во-вторых, у женщин с диагнозом идиопатического бесплодия и у женщин, имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет, преобладает средний показатель общего балла толерантности к неопределенности. При этом важно отметить, что в двух группах исследуемых женщин превышает шкала «Сложность». При этом существенных различий в показателях по всем трем шкалам «Новизна», «Сложность», «Неразрешимость» выявлено не было.

Таким образом, возвращаясь к вопросу заявленной темы статьи, у женщин с диагнозом идиопатического бесплодия и у женщин, имеющих одного ребенка в возрасте до трех лет, существенной разницы в показателях удовлетворенности жизнью и толерантности к неопределенности обнаружено не было.

Литература:

1. Андреевкова, А. В., Андреевкова Н. В. Определение удовлетворенности жизнью в России и Европе: сравнительный анализ. — URL: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2019-5-1-67-81> (дата обращения 04.05.2022).
2. Дементьева, Н. О. Психологические аспекты исследования женского бесплодия «Неясной этиологии»/Н. О. Дементьева, В. В. Бочаров // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Социология. — 2010. — Вып. 1, сер. 12. — с. 131-139.
3. Духновский, С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум/С. В. Духновский. — Санкт-Петербург: Речь, 2009. — 141 с.
4. Корнилова, Т. В. Принятие решений и риск: психология неопределенности/Т. В. Корнилова. — URL: <https://displayer.ru> (дата обращения: 15.04.2022).
5. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности/Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. — Москва: Смысл, 2008. — 172 с.

Особенности возрастного кризиса у младших школьников с речевыми нарушениями

Есманская Наталья Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент;
Мелехина Анастасия Андреевна, студент магистратуры
Воронежский государственный университет

В статье авторы пытаются определить особенности возрастного кризиса у младших школьников с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: возрастной кризис, младший школьный возраст, речевые нарушения.

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 7 до 11 лет. Это тот период, когда проходит обучение в начальной школе и определяется важнейшим моментом в жизни ребенка — его поступлением в школу. Этот возраст считается самым ответственным и сложным для детей. Главное данной темы заключается в том, что этот период — самый необыкновенный в их жизни, который выделился из истории совсем недавно. С ребенком, который поступает в школу, начинается перестройка всей системы отношений его с реальностью. У него появляются все новые, связанные со школой обязанности. Вступление в школьный коллектив имеет огромное значение для формирования личности.

В настоящее время актуальным направлением психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса в образовательной организации является создание психолого-психологических условий для успешного обучения и воспитания лиц с различными нарушениями, в том числе и нарушениями речи. Рассмотрим теоретические и практические аспекты возрастного кризиса детей младшего школьного возраста с нарушениями речи, мы пришли к таким выводам:

1. Особенности возрастного кризиса у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи являются: эмоциональная неустойчивость, колебания настроения, преобладание отрицательных эмоций, повышенная тревожность и, как следствие, одиночество, страхи, про-

блемы в формировании нравственно-этической сферы, сферы социальных эмоций.

2. В ходе эмпирического исследования у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи определены ярко выраженные нарушения эмоционально-личностной сферы, что характеризуется повышенной тревожностью, пониженным эмоциональным фоном, высокой степенью психоэмоционального напряжения, невниманием детей к эмоциональному состоянию других людей, неблагоприятием эмоционально-личностных связей со взрослыми и деформацией межличностных отношений.

Жизненные кризисы и развитие личности представляют глубоко связанные процессы. Кризисы влекут за собой различные трансформации и в системе ценностей, и в смыслообразующей категории, и в моделях описания реальности. Возможно это болезненные трансформации, они напоминают боль, которая сопровождала рождение чего-то нового. Положительный эффект в том, что человек многое извлекает, приобретает для себя и растет как личность.

Но такие жизненные периоды осложняются еще и наличием речевого нарушения. Когда младший школьник испытывает стеснение, неуверенность из-за своего дефекта, особенности возрастного кризиса проявляются в усиленной форме: максимальная скованность, зажатость, сильное чувство тревоги и депрессии. Также известно, что младшие школьники с нарушением речи имеют заниженную самооценку. Зачастую они нерешительны

тельны, малообщительны, недоверчивы, молчаливы, скованны в движениях, очень чувствительны, готовы расплакаться в любой момент, не стремятся к сотрудничеству и не способны постоять за себя. Эти дети не уверены в себе, трудно включаются в деятельность. Они заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними. Ребенок с заниженной самооценкой кажется медлительным. Он долго не приступает к выполнению задания, опасаясь, что не понял, что надо делать и выполнит все неправильно. Некоторые дети пользуются речью только в эмоционально окрашенных ситуациях. Боязнь ошибиться и вызвать насмешку окружающих приводит к тому, что они стараются обойти речевые трудности, отказываются от речевого общения. Речевая неполноценность «выключает» ребенка из детского коллектива и с возрастом все больше травмирует его психику.

Наше исследование подтвердило гипотезу, а именно, что особенности возрастного кризиса у младших школьников с речевыми нарушениями обусловлены наличием речевого дефекта. Своеобразие возрастного кризиса указы-

вает тяжелое переживание младших школьников с нарушением речи своего дефекта. Повышенная самокритичность порождает ощущение беспомощности, даже отчаяние, что может привести к состоянию депрессии. А если окружающие плохо понимают речь ребенка, депрессия может усиливаться. Все это также отрицательно влияет на психическое развитие ребенка. Для того, чтобы не допустить подобный разворот событий необходимо как можно быстрее начинать индивидуальную коррекционную работу.

Для того, чтобы облегчить младшему школьнику его временные возрастные трудности, необходимо как можно точнее проводить диагностику ребенка, быстрее и правильнее разрабатывать комплекс коррекционных работ. Немаловажным является и знание особенностей развития внутреннего мира детей в этом возрасте. Это может позволить педагогам и родителям правильно оценить причины возрастного кризиса младших школьников. Учитывая все критерии, вероятность того, что преодоление возрастного кризиса наравне со сверстниками или вовсе пройдет незаметно у младших школьников с речевыми нарушениями будет выше.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Академия, 1999. — 672 с.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи/А. Н. Гвоздев. — М.: АПН РСФСР, 1981.—300 с.
3. Рабочая книга школьного психолога/И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991. — 303 с.

Психосемантическое поле зависимого поведения в молодом возрасте

Меренков Валерий Александрович, старший преподаватель;
Бритун Екатерина Витальевна, студент
Сургутский государственный университет

В статье представлен опыт исследования индивидуального психосемантического поля лиц молодого возраста с зависимым поведением. Изучение индивидуальной психосемантики лиц зависимостью может позволить заранее выявить факторы, которые могут стать причиной зависимого поведения. В качестве гипотезы выдвинуто положение о том, что у лиц с химической зависимостью проявится определенное поле понятий, индивидуальное психосемантическое содержание которого может быть характерным для зависимого поведения.

Ключевые слова: зависимое поведение, химическая зависимость, психосемантическое поле, молодой возраст.

Проблема зависимого поведения давно изучается в клинической психологии, но и по сей день продолжает оставаться актуальной. Это связано с тем, что каждый год появляются новые предметы зависимости, будь то химические (новые курительные, наркотические вещества и пр.) или нехимические (новые технологии, виды работы и пр.). На сегодня зависимое поведение продолжает оставаться актуальным в работах современных авторов (А. Ю. Федосова, 2019; О. В. Дубровина, Н. В. Быстрова, 2018; И. В. Костакова, Т. А. Юдин, 2019; А. В. Прялухина, И. Б. Храпенко, 2019; Ф. Лахортига-Рамос, К. Р. Унсуэта, И. Заспе, 2018;

С. Гланерт, С. Сюриг, У. Граве, 2021 и др.). Однако психологическая — личностная — сторона входа и особенно выхода из зависимого поведения малоизучена.

А. Е. Личко рассматривал зависимое поведение как способ ухода от реальности, путем принятия химических веществ или фиксации своего внимания на нехимических предметах зависимости (игры, компьютер, телефон, работа, спорт и пр.). Ц. П. Короленко и Т. А. Донских писали, что зависимость — это нужда, в которую входят: знакомства и проба с предметом зависимости, колебание и выбор, непосредственно сама зависимость, подчинение, деградация.

Психологическое бытие человека реализуется в пространстве значений и смыслов. В связи с этим одним из перспективных направлений исследования ЗП является изучения психосемантических аспектов. Психосемантика — это особый раздел психологии, который исследует происхождение, строение, формирование и функционирование системы значений индивидуального или коллективного субъекта. Изучением психосемантики также занимаются многие современные исследователи (С.Ю. Коробова, Ю.А. Дмитриева, А.Т. Аскерова, 2018; Т.Д. Василенко, И.А. Селина, А.В. Селин, 2018; С.А. Шаповалов, 2019; С.В. Дмитриев, 2021; М.А. Кутырёв, 2018; Ю.А. Сауров, Н.А. Низовских, 2020 и пр.). Психологическое бытие человека реализуется в пространстве значений и смыслов. В связи с этим одним из перспективных направлений исследования зависимого поведения является изучение психосемантических аспектов.

Актуальность данного исследования заключается в том, что тема психосемантического поля зависимого поведения в молодом возрасте крайне малоизучена. В настоящее время, рассматривая психосемантику, ученые утверждают, что основной ее задачей выступает исследование и реконструкция, на основе которых и строится образ мира (благодаря которому формируется индивидуальный взгляд человека на окружающий мир) [1, 3, 4]. Исследование психосемантики зависимого поведения в молодом возрасте позволит заранее выявить факторы, которые могут стать причиной зависимого поведения.

В нашем исследовании мы отталкивались от работ таких авторов, как Н.Н. Бойко, В.Д. Менделевич, Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Ю. Артемьев, Е.Л. Доценко, З.З. Вахитова. Цель исследования — выявление психосемантического зависимого поведения у лиц молодого возраста с химической зависимостью. Объектом исследования явилось зависимое поведение в молодом возрасте,

предмет исследования — психосемантическое поле зависимого поведения в молодом возрасте. Исходя из положений об определяющем значении системы значений и смыслов в онтогенезе личности в норме и девиации (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь и др.), нами выдвинута гипотеза, что у лиц с химической зависимостью проявится определенное поле понятий, индивидуальное психосемантическое содержание которого может быть характерным для зависимого поведения.

Экспериментальную выборку составили 15 человек с химической зависимостью, из которых 6 девушек и 9 мужчин в возрасте от 25 до 35 лет (N=32,43).

Процедуру исследования составили два этапа. На первом — с целью эмпирического определения понятийного поля лиц с зависимостью — испытуемым предлагалось вписать в специально подготовленный бланк 20 понятий, которые, по их мнению, связаны с темой зависимости. На втором этапе понятия, которые испытуемые указывали наиболее часто, были оценены той же выборкой посредством метода семантического дифференциала Ч. Осгуда [5].

По результатам первого этапа лидерами по упоминаниям стали понятия «наркотики» (100% ответов), «ломка» (100% ответов), «одиночество» (86.67% ответов). Эти данные свидетельствуют о том, что самые первые и самые популярные ассоциации на слово «зависимость» стали — наркотики, ломка, одиночество. Часто люди, которые зависимы от ПАВ, испытывают ломку из-за недостатка денег на наркотические вещества, а также испытывают чувство одиночества. Частота упоминаний других слов, ассоциирующихся у испытуемых с темой зависимости, представлена на рис. 1.

По результатам проведенного семантического дифференциала можно увидеть, что по паре гнев-счастье преобладает показатель счастья, где N=0,13; по паре боль-удовлетворение преобладает показатель боли, где N=-0,13;



Рис. 1.

по паре апатия-желание преобладает желание, где $N=0,40$; по паре смерть-жизнь преобладает жить, где $N=0,13$; по паре страх-усталость преобладает страх, где показатель по паре $N=-0,07$; по паре ломка-расслабление преобладает показатель ломки, где $N=-0,33$; по паре ненужность-одиночество преобладает ненужность, где $N=-0,47$. Таким образом, было выявлено преобладающее значение понятий счастье, боль, желание, жизнь, страх, ломка, ненужность.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что самые первые и самые популярные ассоциации на слово «зависимость» стали — наркотики, ломка, одиночество. Часто люди, которые зависимы от ПАВ, испытывают ломку из-за недостатка денег на наркотические вещества, а также испытывают чувство одиночества. Самые распространенные значения были выявлены по шкалам: наркотики, ломка, одиночество. Люди, зависимые от ПАВ, находят в нем свое спасение. Из-за проблем,

что окружают их, они уходят в зависимость и, благодаря ей, испытывают счастье, так как проблемы перестают напрягать. Они боятся, что чувство счастья пройдет, но при этом испытывают ломку без веществ и боль. С помощью семантического дифференциала были составлены следующие актуальные для испытуемых пары: гнев-счастье; боль-удовлетворение; апатия-желание; смерть-жизнь; страх-усталость; ломка-расслабление; ненужность-одиночество.

Важно отметить, что большое количество ответов были завязаны на социуме. Лица с зависимостью зачастую чувствуют себя одинокими, ненужными, неважными и незначительными. При этом в их жизни присутствуют постоянные ссоры и конфликты, они не ощущают поддержки от близких. Наша гипотеза о том, что у лиц с химической зависимостью проявится определенное поле понятий, индивидуальное психосемантическое содержание которого может быть характерным для зависимого поведения, подтвердилась.

Литература:

1. Братчикова, Т.А. Индивидуальная система значений субъективного опыта: психосемантический подход/Т.А. Братчикова // Вестник ЗабГУ, г. Чита. — Выпуск 88, 2012. № 9. — с. 40-44.
2. Гофман, А.Г. Клиническая наркология/А.Г. Гофман. — 2-е изд. — Москва: ООО «Издательство «Медицинское информационное агентство», 2017. — 376 с.
3. Нистратов, А. А Тарасов Е.Ф. Психосемантический эксперимент как средство анализа смысла и значения слова [Текст]/А.А. Нистратов, Е.Ф. Тарасов // Вопросы психолингвистики. — М.: ИЯз РАН; ММА, 2017. № 2. — с. 124-132.
4. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. 3-е изд. М.: Эксмо, 2010. — 480 с.
5. Хозиев, В.Б. Практикум по общей психологии. — М.: Академия, 2009.

Локус контроля в понимании современной психологии

Савина Юлия Владимировна, студент магистратуры;
Щетинина Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент
Сочинский государственный университет

Предметом психологического анализа все чаще становятся различные формы активности личности. Одной из таких форм является локус контроля, определяемый как устойчивая личностная характеристика, отражающая предрасположенность человека объяснять причины событий внешними или внутренними факторами. Целью представленного в статье теоретического обзора является рассмотрение теоретических основ проблемы локуса контроля в современной психологической науке. В статье осуществлена систематизация современных подходов к проблеме определения локуса контроля, рассмотрено само понятие локуса контроля и проанализированы его особенности.

Ключевые слова: локус контроля, интернальность, экстернальность

Locus of control in the understanding of modern psychology

Savina Yuliya Vladimirovna, student master's degree;
Shchetinina Yelena Vasilyevna, candidate of psychological sciences, associate professor
Sochi State University

The subject of psychological analysis is increasingly becoming various forms of personality activity. One of these forms is the locus of control, defined as a stable personal characteristic reflecting a person's predisposition to explain the causes of events by external or

internal factors. The purpose of the theoretical review presented in the article is to consider the theoretical foundations of the problem of the locus of control in modern psychological science. The article systematizes modern approaches to the problem of determining the locus of control, examines the very concept of the locus of control and analyzes its features.

Keywords: locus of control, internality, externality

Актуальность исследования. В психологии, в ее теоретических и практических областях проблема исследования локуса контроля представлена в многочисленных теоретических концепциях и в настоящий момент актуальной становится задача систематизации основных теоретических построений в области изучения локуса контроля.

Таким образом, целью исследования является теоретический анализ проблемы локуса контроля в современной психологической науке.

Понятие локуса контроля в его современном понимании было введено в психологический тезаурус Дж. Роттером [19], который определял локус контроля как качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним и внутренним силам. Исходя из методологии бихевиоризма, которой придерживался Дж. Роттер можно рассмотреть локус контроля также как некое обобщенное ожидание личностью подкрепления собственных поведенческих реакций, как «степень понимания человеком причинных взаимосвязей между собственным поведением и достижением желаемого».

Согласно предположению Дж. Роттера, субъективный контроль является устойчивым личностным свойством, а индивидуальные различия в локализации контроля обусловлены процессом научения, в том числе, а, возможно, и в первую очередь, в семье.

Таким образом, локус контроля возникает и формируется в процессе социализации личности, постепенно становясь устойчивым свойством, определяющим некоторые аспекты поведения личности.

В зависимости от того, где локализуется контроль над значимыми жизненными событиями, Дж. Роттер предлагает выделять лиц с интернальным (внутренним) и экстернальным (внешним) локусом контроля. При этом тип локализации контроля определяет особенности поведенческого реагирования в широком контексте социального взаимодействия, связан с уровнем активности личности и чувстве ответственности, напрямую влияет на ощущение «контролируемости» событийного жизненного ряда. По мнению Дж. Роттера, локус контроля является универсальной, устойчивой характеристикой и инвариантен по отношению к любым типам событий и ситуаций, с которыми сталкивается личность [19].

Д. Рисман предложил типологию социального характера, схожую по своим теоретико-методологическим основам с концепцией Дж. Роттера. Он предлагал выделять типы характера «направляемые изнутри», поведение

людей с данным типом характера, по мнению Д. Рисмана регулируются интернализированными, внутренними целями и ценностями, и людей «направляемых другими» — тех, чье поведение управляется внешними по отношению к ним ценностями и целями.

Похожая точка зрения встречается и в рамках фрустрационной теории С. Розенцвейга, согласно которой, люди склонны по-разному реагировать на трудности в широком контексте общения и жизнедеятельности. С. Розенцвейг выделяет три основных типа реагирования: интрапунитивная реакция — человек постоянно обвиняет себя; экстрапунитивная реакция — приписывание ответственности внешним обстоятельствам, окружающим; импунитивная реакция (примирительная позиция, не базирующаяся ни на самообвинении, ни на обвинении других).

В настоящее время локус контроля является одним из наиболее популярных и исследуемых конструктов, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Рассмотрим ещё ряд исследований, в которых он стал основным предметом изучения.

Х.М. Лефкоурт (H.M. Lefcourt) подчеркивал необходимость изучения локуса контроля в контексте возраста и деятельности человека, в тесной связи с другими личностными характеристиками [18].

Г. Бир (G. Bier) в своих работах рассматривал вопрос о когнитивном контроле и сделал вывод о том, что открытый способ поведения с большим количеством степеней свободы, социальной пластичностью и широким поведенческим репертуаром характерен для лиц с когнитивно сложным (интернальным) контролем [17].

Ф.У. Вессман, С. Тайер и Д.С. Горман (F.E. Wessman, S. Thayer, D.S. Gorman) в своем исследовании анализировали особенности временной перспективы у лиц с разным типом локуса контроля и установили, что интерналы более ориентированы на будущее, лучше способны концептуализировать временные отрезки, чем лица с экстернальным локусом контроля. Временная концепция лиц с интернальным контролем событийно более насыщенная, чем у экстерналов [20].

Н.Т. Визер (N.T. Weather) на основании полученных исследовательских данных делает вывод о том, что существует связь между ответственностью и ожиданием (ценностью) вознаграждения. Так, согласно его данным, интерналам характерна высокая ценность вознаграждения в ситуациях, если вознаграждение поступает за результаты, детерминированные знанием и навыком, а для экстерналов в этом же круге ситуаций характерна низкая ценность вознаграждения [21].

Активные исследования локуса контроля ведутся и в отечественной психологической науке.

Современные трактовки локуса контроля отечественными авторами, раскрывают данное понятие через «особую мировоззренческую установку» (И.М. Кондаков, М.Н. Нилопец), «определенный личностный паттерн, целостную личностную комбинацию» (А.А. Реан) и достаточно близки к исходному «роттеровскому» пониманию [6; 14].

А.А. Реан рассматривает locus контроля в качестве критерия социально зрелой личности и выделяет ответственность первого типа (интернальный locus контроля) и ответственность второго типа (экстернальный locus контроля). А.А. Реан рассматривает интернальность как показатель личностной ответственности, который соотносится с просоциальным поведением и личностной зрелостью [14].

С.В. Быков считает locus контроля показателем отношения к себе и к окружающему миру. В статье С.В. Быкова и С.Ю. Алашеева указывается на то, что экстернальность присуща подросткам с делинквентным потенциалом поведения в большей степени, чем подросткам с просоциальными наклонностями [2].

Попова Т.А. называет locus контроля в качестве одного из личностных ресурсов благополучного старения. В её исследовании показано, что возрастом может усиливаться потребность в эгоинтеграции, оценке значимости собственной жизни и контроле над ней [12].

И.М. Кондаков, М.Н. Нилопец и Л.И. Дементий в своих работах рассматривали locus контроля в качестве одного из факторов формирования ответственности в подростковом возрасте [6; 5].

Л.И. Дементий также рассматривала locus контроля наряду с жизнестойкостью и волевым субъективным контролем в качестве одного из копинг-ресурсов личности [4].

К.И. Ананьева, О.В. Айметдинова подчеркивают, что locus контроля регулирует многие аспекты поведения человека, играя важную роль в формировании межличностных отношений и в способе разрешения личностных кризисных ситуаций, задает контекст восприятия в ситуации межличностного взаимодействия [1].

Современные ученые (А.Ю. Маленова, Е.В. Распопин, Е.А. Яковлева и другие) также исследуют отношение людей к различным стрессовым ситуациям под влиянием уровня экстернальности — интернальности.

Так, в исследовании А.Ю. Маленовой рассматривается влияние локуса контроля на выбор способов совладания с трудностями, обусловленными экзаменационной ситуацией, и было показано, что выбор копинг-стратегии для преодоления экзаменационных трудностей имеет существенную специфику в группах студентов с разным locus контроля [9].

Влияние locus-контроля на выбор стиля совладающего поведения был показан и в исследовании Е.А. Яковлевой [16].

Влияния локуса контроля на различные аспекты профессиональной деятельности рассмотрены в работах К.С. Водовской [3], С.Е. Пискаревой [10], О.Б. Поляковой [11], В.Б. Токаревой [15] и других отечественных исследователей.

Е.В. Распопин в своем диссертационном исследовании доказал, что более устойчивы к стрессовым воздействиям в профессиональной среде сотрудники с интернальным locus контролем [13].

В исследовании М.Г. Кочурова на выборке рабочих показано, что существуют значимые связи копинг-стратегии «разрешение проблем» с интернальностью в области здоровья и общей интернальностью [7].

Таким образом, следует отметить значимость исследований локуса контроля для современной науки и практики, но также следует подчеркнуть, что взгляд современных исследователей на проблему локуса контроля не лишен методических и методологических противоречий. Так, в оригинальной концепции Дж. Роттера locus контроля рассматривается как устойчивая, инвариантная характеристика по отношению к широкому диапазону социальных ситуаций, в том числе ситуаций успеха и неудачи. В то же время данные, полученные в современных исследованиях, заставляют ученых усомниться в исключительно однонаправленных сочетаниях локуса контроля в различных по типу ситуациях [14].

Так, по мнению А.А. Реана, внешний locus контроля в ситуации неуспеха играет роль защитного механизма, «который, снимая ответственность с личности за неудачи, позволяет адаптироваться к постоянным внешним негативным оценкам деятельности и поведения личности со стороны окружающих и сохранять самоуважение» [14]. Таким образом, можно говорить о том, что исследование проблемы локуса контроля в психологической науке еще далеко от окончательного разрешения и занимает существенную роль в психологической науке. Его влияние на личностные качества человека и на его поведение в социальной среде доказано во многих исследованиях. Перспективными являются исследования по изучению взаимосвязи локуса контроля с другими личностными характеристиками в широком диапазоне социальных ситуаций на различных возрастных, социальных и профессиональных группах.

Таким образом рассматривая различные теории локуса контроля, делаем вывод, что свойство личности — locus контроля, в них показано через призму человеческого ожидания того, что люди контролируют подкрепления своих действий. Отметим также, что locus контроля не универсальная характеристика, так как один и тот же человек в разных ситуациях может повести себя, как с интернальной позиции, так и с экстернальной, соответственно тип личности человека невозможно разделить на интернальный и экстернальный.

Литература:

1. Ананьева, К.И., Айметдинова О.В. Предикторы межличностного восприятия: локус контроля наблюдателя и контекст восприятия//В сборнике: Психологические и психоаналитические исследования. Ежегодник 2017. Москва, 2017. с. 88-100.
2. Быков, С.В., Алашеев С.Ю. Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах // Социологический журнал. 2003. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-lokusa-kontrolya-lichnosti-v-asotsialnyh-podrostkovyh-gruppah> (дата обращения: 13.07.2022).
3. Водовскова, К.С. Локус контроля и его влияние на трудовую деятельность//Студенческий. 2018. № 21-2 (41). с. 29-30.
4. Дементий, Л.И. Жизнестойкость, локус контроля и волевой субъективный контроль как копинг-ресурсы личности//В сборнике: Психология стресса и совладающего поведения. Материалы III Международной научно-практической конференции: в 2 томах. 2013. с. 241.
5. Дементий, Л.И. Ответственность и локус контроля как личностные основания и ресурсы регуляции пищевого поведения // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского. 2018 — с. 30-32
6. Кондаков, И.М., Нилопец М.Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // Психологический журнал. Том 16. № 1. 1995. с. 43-52
7. Кочуров, М.Г. Связь копинг-стратегий с локусом контроля//Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 1-2 (91). с. 40-43.
8. Ксенофонтова, Е.Г. Исследование локализации контроля личности — новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. Том 20. № 2. 1999. с. 103-114
9. Маленова, А.Ю. Особенности и личностные детерминанты копинг-поведения в ситуациях оценивания (на примере ситуации экзамена) диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук — Краснодар 2007
10. Пискарева, С.Е. Мотивация достижения и локус контроля руководителей низового звена//Человеческий фактор: Социальный психолог. 2018. № 1 (35). с. 360-365.
11. Полякова, О.Б. Специфика локуса контроля психологов и педагогов с профессиональными деформациями// Ученые записки Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14. № 2 (129). с. 12-19.
12. Попова, Т.А. Смыслжизненные ориентации и локус контроля личности как ресурсы благополучного старения//Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2019. № 1. с. 49-58.
13. Распопин, Е.В. Психологическая устойчивость к внешним и внутренним источникам стресса (на примере сотрудников уголовно-исполнительной системы). Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук — Екатеринбург, 2013
14. Реан, А.А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности // Психологический журнал. Том 19. № 4. 1998. с. 3-13
15. Токарева, В.Б. Локус контроля как метакогнитивный процесс профессиональной деятельности субъекта // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2020. № 1 (51). с. 134-138.
16. Яковлева, С.А. Особенности совладающего поведения старшеклассников с учетом локуса контроля// Ученые записки Забайкальского государственного университета. — 2012. — № 5. — с. 259-263.
17. Bier, G. Cognitive complexity-simplicity and predicative behavior // J. of Abnormal and Social Psychology. — 1955. — V. 51
18. Lefcourt, H. M. (1991). Locus of control. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightman (Eds.), Measures of personality and social psychology attitudes (pp. 413-425). London: Academic Press Ltd. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50013-7>
19. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychol. Monogr. 1966. vol. 80. № 1. P. 1-28.
20. Thayer S, Bernard S. Gorman, Alden E. Wessman, Gertrude Schmeidler & Elinor G. Mannucci (1975) The Relationship between Locus of Control and Temporal Experience, The Journal of Genetic Psychology, 126:2, 275-279
21. Weather, N. T. Valence of outcome and expectation of success in relation of task difficulty and perceived locus of control //J. of Personality and Social Psychology. — 1967. — V. 7.

Социально-психологическая адаптация младших подростков

Тихонова Виктория Александровна, студент магистратуры
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

В статье рассмотрены основные характеристики адаптации, обозначены условия ее формирования, рассмотрен процесс дезадаптации. Произведен анализ взаимосвязи изучаемого феномена с возрастными особенностями младшего подросткового возраста. В заключении сформулирована актуальность данного вопроса.

Ключевые слова: психологическая адаптация, образовательная среда, подростковый возраст.

Обеспечение оптимальной работы психологической сферы человека обуславливается не только внутренним состоянием организма, но и особенностями влияния различных внешних факторов социальной и природной среды.

Имеет большое значение обозначить основное понятие, которому мы придерживались.

Адаптация (от лат. *adapto* — приспосаблию) — способность индивида приспосабливаться к новым условиям окружающей социальной среды [10].

Первые упоминания об особенностях адаптации можно встретить в трудах таких античных философов, как Аристотель, Платон.

Адаптация как процесс, это результат взаимодействия живых организмов и окружающей их среды, который способствует развитию оптимальных механизмов приспособления к жизнедеятельности. Адаптация имеет компенсаторную функцию, которая активируется при пребывании индивида в новых условиях. В результате чего, формируются возможности оптимального функционирования организма человека в новой среде [9].

Различают несколько видов адаптации социально-психологическую и биофизиологическую.

Нас заинтересовала социально-психологическая адаптация.

В зарубежной литературе изучением процесса адаптации занимались такие исследователи, как Э. Эриксон, А. Маслоу, Г. Оллпорт, Р. Лазарус [6].

Э. Эриксон описывает понятие социально — психологической адаптации, как гомеостатическое равновесие между требованиями окружающей среды и внутренними стимулами личности. В результате несоответствия требований окружающей среды потребностям личности возникает внутренний конфликт, который вызывает состояние тревоги [12].

А. Маслоу, Г. Оллпорт рассматривают социально-психологическую адаптацию, как трудный и подвижный процесс взаимоотношений между личностью и социальной средой, который приводит к оптимальному соответствию ценностям личности и социума [6].

Социально-психологическая адаптация — это взаимоотношения личности и социальной группы, при котором личность без длительных внешних и внутренних конфликтов эффективно осуществляет свою ведущую деятельность, обеспечивает свои социогенные потребности,

полностью идет навстречу ролевым ожиданиям, которые представляет к ней группа, а также испытывает состояние самоутверждения, свободно выражая нормальную, девiantную и патологические виды адаптации [9].

В результате анализа научной литературы, Л. П. Хохлова выделяет следующие условия для успешной адаптации: общая деятельность, достижение успеха, а также наличие единого пространства, наряду с этим выполнение индивидуальной деятельности. Помимо этого выделяют: характер взаимоотношений в группе, адаптирующую способность коллектива, его традиции, ценности, психологический климат [15].

Внутренние условия адаптации включают в себя свойства высших уровней личностной структуры: самооценка, направленность личности, ценностные ориентации и установки, активность личности, а также такие индивидуальные черты, как внушаемость, тревожность, эмоционально-волевое самообладание [15].

Наравне с рассмотрением вопроса процесса адаптации, необходимо обратить внимание на явление дезадаптации.

Дезадаптация — процесс, характеризующийся нарушением взаимоотношений личности и окружающей средой, что приводит к усилению сложности проблемы и возникновением межличностных и внутриличностных конфликтов [13].

Дезадаптация в образовательной среде имеет следующие признаки: конфликты среди одноклассников и с учителями, трудности в обучении, снижение успеваемости, снижение уровня мотивации, деструктивное поведение, повышение уровня агрессии.

Под школьной дезадаптацией принято понимать комплекс нескольких признаков, которые демонстрируют противоречие социопсихологического и психофизиологического статуса школьника условиям образовательной среды, вхождение в которую по некоторым причинам становится затруднительным или даже невозможным [4].

При изучении вопроса адаптации, нельзя обратить внимание на возрастные особенности данного периода.

Младший подростковый возраст, согласно периодизации психического развития Д. Б. Эльконина, охватывает возраст 12-15 лет. Начинается данный период после кризиса 12 лет, который характеризуется переосмыслением представлений о себе, происходит половое созревание, появляется способность к саморефлексии [7].

Подростковый возраст, осуществляет переход от детства к юности, тем самым являясь самым тяжелым периодом развития личности. Также для данного периода характерны сложности в воспитании, подростки в большей степени не могут приспособиться к процессу обучения, что проявляется в выше указанных признаках [8].

В подростковом возрасте учебная деятельность уходит на второй план, но по-прежнему, является актуальной, ведущей становится общение со сверстниками. Главная потребность — поиск своего места в обществе [14].

Зачастую проблема адаптация соотносится с началом обучения в первом классе, изредка с переходом из начальной школы и в старшие классы [16].

Недостаточность исследований на данную тему, вызвало заинтересованность данным вопросом.

Таким образом, теоретический анализ проблемы позволяет определить недостаточную практическую базу в рассматривании проблемы, которая позволила определить противоречие между недостаточной разработкой практических рекомендаций по социально — психологической адаптации младших подростков и высокого уровня адаптированности.

Литература:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. для высш. шк. М.: Аспект-Пресс, 2010. 357 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 2008. 398 с.
3. Волков, Б. С. Возрастная психология: в 2 ч.: учеб. пособие для вузов. М.: Владос, 2005. 366 с.
4. Коблик, Е. Г. Первый раз в пятый класс: программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003. 122 с.
5. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: Авторский сборник. М.: Смысл, 2011. 426 с.
6. Маслоу, А. Психология бытия. — М.: Рефл-бук, 1997. — 307 с.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология. М.: Академия, 2007. 638 с.
8. Мухина, В. С. Детская психология. М.: Академия, 2005. 272 с.
9. Налдчаджян, А. А. Социально психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегия). — М.: Ереван, 1988. — 237 с.
10. Немов, Р. С. Общая психология. — Издательский дом «Питер», 2008.
11. Саблин, В. С. Психология человека. — М.: Мысль, 2004. — 250 с.
12. Эриксон, Э. Детство и общество. СПб.: ЛЕНАТО АСТ; Фонд «Университетская книга», 2010. 288 с.
13. Ульянова, Т. Л. Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении. Средняя школа, 2011 № 7. с. 21-24.
14. Фельдштейн, Д. И. Психология младшего подростка. М.: Просвещение, 2010. 357 с.
15. Хохлова, Л. П. Исследование адаптирующей способности коллективов. — В. Кн.: Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. Тезисы докладов. Всесоюзной конференции (11-12 апреля 1979 г.)
16. Цукерман, Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема. Вопросы психологии, № 5, 2001, с. 19-34

Телесное проживание скорби

Чувичкина Наталья Валерьевна, студент магистратуры
Воронежский государственный университет

Каждый человек сталкивается в своей жизни с потерями и каждый проживает этот этап жизни по-своему. Если эмоциональному переживанию уделяется внимание, то роль тела в горевании упоминается нечасто. В то же время, современная наука все больше принимает целостный подход в изучении человека. Биопсихосоциальный подход призван рассмотреть все факторы, влияющие на процессы, протекающие в жизни человека и биологическая (телесная) сторона здесь играет важную роль. Для целостного восприятия себя человеку важно

не только осознавать, понимать и оценивать тот опыт, через который он проходит, но и чувствовать, ощущать реакции тела в процессе переживания этого опыта, откликаться на него. Важно ощущать единство телесного и психического, их взаимосвязь и взаимовлияние.

Человек осознает свою телесность не только как тело, но и время существования, в котором отражается прошлое, настоящее и будущее, традиции, желания и потребности, в которых это тело существует. Горевание, на этапе отрицания и поиска, обращает человека в прошлое, свя-

занное с объектом потери, на этапе тоски концентрирует на негативном настоящем и только на этапе реорганизации и восстановления, горящий может без боли посмотреть в свое будущее. Потребности, как и реакции тела в этот период чаще игнорируются, вызывая потерю контакта с телом, или преувеличиваются, в попытке избежать сильных эмоциональных переживаний, формируя ипохондрические тенденции.

Э Линдемани в 1944 году описал симптомы нормального горя, в дальнейшем другие авторы также обращались к телесным проявлениям горевания.

Проанализировав разные источники, можно увидеть, что физические аспекты скорби проявляются на уровне всех систем организма:

— со стороны дыхательной системы часто встречаются: спазмы в горле, приступы удушья с учащенным дыханием, нехватка воздуха, одышка, прерывистое дыхание, особенно на вдохе;

— со стороны желудочно-кишечного тракта: изменение аппетита — отсутствующий или повышенный аппетит, ощущения пустоты и тяжести в животе, боли в животе, сухость во рту и другие гастроэнтерологические проблемы;

— со стороны сердечно — сосудистой системы: учащённое сердцебиение, боль в груди, ощущение сдавленности или дискомфорта [5].

— со стороны нервной системы: расстройства сна — слишком продолжительный или слишком непродолжительный, прерывающийся сон, бессонница, кошмары; нервозность, напряжённость, возбуждённость, раздражительность, нарушения внимания, памяти, крупная или мелкая дрожь, внезапный жар и другие симптомы тревоги; головная боль, боль в мышцах, плач;

— изменения в общем состоянии: приступы физического страдания, мышечная слабость, нарушения работоспособности, жалобы на слабость, усталость, отсутствие энергии, возможную потерю или приобретение веса;

Отмечается сильная поглощённость образом умершего, которая может проявиться у горящего появлением черт ушедшего близкого или симптомов его заболевания [1]. Также авторы указывают на потерю ориентации на будущее, соматические симптомы, появление болезней психосоматического характера — таких, как язвенный колит, ревматический артрит, астма. Упоминают ослабление или потерю чувствительности, ипохондрию, симптомы характерные для посттравматического стрессового расстройства [2].

Энгель (1961) сравнивает травматичность психологической боли от потери близкого с физиологическим страданием от тяжелого ранения или ожога. В обоих случаях имеет место страдание, нарушается способность функционировать, что может продолжаться дни, недели и месяцы и скорбь, таким образом, уподобляет процессам заживления тяжелой раны или ожога.

Физическое страдание в этом процессе может перейти в полное выздоровление, при этом функции восстанавли-

ваются и жизнь входит в прежнее русло, а может функционирование организма восстановиться не полностью. В процессе скорби восстановление означает способность поддерживать близкие отношения, а недостаточное восстановление оставит эту функцию нарушенной в большей или меньшей степени.

В таком случае можно говорить о нормальном или патологическом протекании процесса горевания. Даже если внешне мы отмечаем восстановление функционирования и завершение процессов горевания, часто остается скрытой повышенная чувствительность к дальнейшим травмам.

В подходе Энгеля скорбящий рассматривается в состоянии биологического неравновесия и происходящие процессы и условия, влияющие на их протекание, могут изучаться, как и в случае физического восстановления [8].

Тесная связь тела и психики ярче всего видна в реакции человека на стресс и травмирующие переживания. Потеря близкого человека — это горе. Горе является естественной реакцией на любую потерю, будь то смерть, разлука или любая другая утрата. Препятствие к поддержанию контакта с объектом привязанности вызывает желание восстановить эту связь. Отрицание, протест, желание вернуть время вспять выражают эмоциональный и физиологический стресс.

На сильный стресс и травму, эмоциональную и физическую, мозг отвечает активацией симпатической нервной системы. При длительном течении травмирующей ситуации активируется парасимпатическая нервная система, что и обуславливает различную симптоматику в процессе переживания утраты, которая всегда имеет довольно длительный путь и стресс становится хроническим [7].

Следовательно, переживание горя, как психотравмирующей ситуации, выглядит и выражается телом по-разному, в зависимости от продолжительности стрессового воздействия.

В острой фазе стресса тело будет реагировать повышенной частотой сердцебиения, дыхания, расширением зрачков, расслаблением гладкой мускулатуры, расслаблением и торможением работы мышц пищеварительного тракта, снижением интенсивности мочевого выделения, сжатием кровеносных сосудов кожи, повышением силы и активности скелетных мышц (Bloch, 1985). Реакция на стрессор может также включать временные симптомы, такие как головокружение, растерянность, грусть, беспокойство, гнев, отчаяние, чрезмерная активность, бездельность, социальная изоляция, амнезия, деперсонализация, дереализация или ступор [3]. В этот период будут актуальны трудности со сном, раздражительность, проблемы с концентрацией внимания, повышенный тонус, повышенный порог возбуждения. К этому списку можно добавить тревогу разной степени выраженности (вплоть до панических атак), фобические реакции (Levine, 1992).

Если стресс или травма пролонгированы, активируется парасимпатическая нервная система, что может привести к симптомам ослабленности [4], падению артериаль-

ного давления, снижению тонуса мышц и желудочно-кишечным расстройствам, дисбалансу сахара в крови, тяге к еде или снижению аппетита, зависимости от психоактивных веществ, снижению иммунитета, нарушению сна, чувству усталости и бессоннице.

Так как во время нахождения в стрессовой ситуации ресурсы человека истощаются, следующим этапом телесного отреагирования может стать болезнь. Такие психосоматические заболевания, как артериальная гипертония, неспецифический колит, язвенная болезнь желудка, сахарный диабет, аутоиммунные расстройства и ряд других заболеваний, являются частыми осложнениями длительных психологических стрессов [6,7].

Таким образом, рассмотрев физиологические реакции человека на горе с двух сторон: как общую симптоматику горя и как реакцию человека на стрессовую и травмирующую ситуацию, можно увидеть, что рассмотрение горевания как реакции на психотравмирующую ситу-

ацию не только не противоречит общей симптоматике горя, но и позволяет расширить её, распределить симптомы горя в зависимости от глубины и длительности горевания, а также заметить развитие патологического сценария скорби.

Так как общее физическое состояние человека напрямую влияет на способность решать жизненные проблемы и преодолевать кризисы, физическое бессилие часто воспринимается неспособностью найти выход из сложных ситуаций и переориентирует человека с психологических на физические симптомы, отодвигая время выхода из процесса горевания. Важно понять телесные симптомы как проявление переживаний, физическое отражение психологических процессов и попытаться увидеть в них ценности и смыслы, определяющие наполнение данного жизненного этапа. Это еще одна возможность обрести себя, встретившись со своими переживаниями напрямую, через контакт со своим телом.

Литература:

1. Линдемманн, Э. Клиника острого горя/Психология эмоций. Тексты. 2-е изд./Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во МГУ, 1993, с. 224-232.
2. Малкина-Пых, И.Г. Психологическая помощь близким/И.Г. Малкина-Пых: Москва: Издательство Эксмо, 2009-192 с.
3. Старшенбаум, Г.В. Большая книга психосоматики. Руководство по диагностике и самопомощи/Г.В. Старшенбаум. — Москва: АСТ, 2020. — 416 с.
4. Телесная психотерапия. Бодинамика/Ред.-сост. В. Б. Березкина-Орлова. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. — 409 с.
5. Холчек, Э. Навстречу смерти: практические советы и духовная мудрость тибетского буддизма. — Москва: Самадхи, 2016-894 с.
6. Шварц, А. Терапия комплексного посттравматического стрессового расстройства: практическое руководство. — СПб.: Диалектика, 2020-176 с.
7. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.
8. Bowlby John. Attachment and Loss Volume III Loss sadness and depression/John Bowlby, by The Tavistock Institute of Human Relations Published by Basic Books, A Member of the Perseus Books Group New York, 1980-355 p.

ПЕДАГОГИКА

Формирование умений социального взаимодействия подростков с лёгкой умственной отсталостью

Беспалова Ольга Леонидовна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

Статья посвящена особенностям развития умственно отсталых подростков и формированию у них умений социального взаимодействия.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, умственная отсталость, самостоятельная жизнь, социальная активность.

Проблема социального взаимодействия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является одной из актуальных современных проблем, которые стоят перед обществом и государством. С каждым годом растёт число детей, имеющих психические и интеллектуальные отклонения. А так как общественная жизнь имеет сложную систему социальных взаимодействий, пронизывающих все сферы и отрасли деятельности человека, то возникает необходимость в их адекватной социализации для гармонизации отношений в обществе между социумом и умственно отсталыми людьми.

Согласно МКБ-11 (Международной классификации болезней), которая действует в России с 90-х годов, «умственная отсталость — это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей» [3].

Среди умственно отсталых доля детей с лёгкой степенью составляет 70-80%. Сегодняшний умственно отсталый подросток — завтрашний полноправный гражданин нашей страны, который нуждается в социальной поддержке. Психолого-педагогические исследования умственно отсталых детей свидетельствуют о бедном, фрагментарном опыте социальных отношений, ограниченном запасе сведений нравственного содержания, о пониженной мотивации к общению, несамостоятельности и отсутствии чувства меры. Такие дети не могут в полной мере осознать своё место и социальную роль во взаимодействии с окружающими и поэтому не понимают, как к ним относятся сверстники и взрослые.

«Социальное взаимодействие — процесс воздействия индивидов, социальных групп, институтов или общностей друг на друга в ходе реализации интересов» [1, с. 12].

Выделяют два основных типа социального взаимодействия:

- сотрудничество;
- соперничество.

Социальные взаимодействия могут быть непосредственными (складываются в ходе межличностного общения) и опосредованными (в результате совместного участия людей в сложных системах). Социальное взаимодействие складывается из отдельных актов, (социальных действий), и включает в себя статусы (круг прав и обязанностей), роли, социальные отношения, символы и значения. Особенности психического развития, нарушение эмоционально-волевой сферы, центральной нервной системы умственно отсталого подростка оказывают влияние не только на его мировоззрение, связи, интересы, сферу его деятельности, но и на развитие личности в целом.

Для умственно отсталых подростков характерна слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость — отличительные качества волевых процессов подростков с нарушением интеллекта. Они предпочитают в работе легкий путь, который не требует волевых усилий. Поэтому в их деятельности можно наблюдать подражание и непредсказуемые поступки. Из-за трудности выполнения требований у некоторых учащихся с нарушением интеллекта развиваются негативизм, упрямство и протест. Все эти характерные особенности психических процессов умственно отсталых подростков влияют на характер протекания их деятельности.

В ходе исследований учёные установили, что подростки с лёгкой умственной отсталостью обладают значительным потенциалом, который может проявиться в бла-

гоприятных условиях и являться основой формирования социальных умений и их социализации. «Правильное воспитание и обучение умственно отсталых учащихся в благоприятных социальных условиях дает возможность не только сформировать у них правильное мировоззрение, но и сделать его достаточно устойчивым» [3, с. 132].

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) заложены цели в виде достижения жизненной компетенции, характеризующейся адекватными представлениями о своих возможностях, овладением социально бытовыми, коммуникативными навыками, осмыслением картины мира, своего социального окружения и своей социальной роли. Также выделены личностные и предметные компетенции, которыми должен овладеть умственно отсталый ребёнок. Среди личностных компетенций можно выделить: «осознание себя как гражданина России; овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей; владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия; формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве природной и социальной частей».

Необходимо, используя все возможности обучающихся, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту и в специальных производственных условиях несложные трудовые операции и ориентироваться в окружающем мире.

В условиях образовательного учреждения необходимо создать оптимальные благоприятные условия для раз-

вития у умственно отсталых детей умений, необходимых для включения в социальную среду.

В образовательных учреждениях для умственно отсталых детей введён коррекционный курс СБО — социально-бытовая ориентировка. «Это специальное коррекционное занятие, направленные на подготовку обучающихся к самостоятельной жизни и труду, на формирование знаний и умений, способствующих их социальной адаптации» [5, с. 2].

«Первоочередная цель СБО — формирование знаний, умений, навыков, сопутствующих социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) учреждений, повышение уровня общего развития учащихся и их всесторонняя подготовка к будущей самостоятельной жизнедеятельности» [5, с. 4].

«Уроки направлены на развитие и совершенствование навыков самообслуживания и личной гигиены, обучению самостоятельной жизни в обществе и способствующие социальной адаптации детей» [5, с. 15].

В уроки социально-бытовой ориентировки заложен огромный потенциал развития умственно отсталых детей. Уроки проводятся в специально оборудованном кабинете, осуществляется связь обучения и жизни, учебная программа «строится по концентрическому кругу» [5 с. 44], организовываются экскурсии на объекты социальной инфраструктуры.

Для снижения уровня тревожности и повышения уровня самопринятия умственно отсталых подростков важно использовать на уроках сюжетно-ролевые игры, моделирование различных ситуаций, элементы игротерапии, арттерапии, музыкальное сопровождение, психокоррекционные упражнения.

Все эти методы и приёмы будут способствовать эффективному усвоению программного материала, преодолению дезадаптированности подростков и оптимизировать их отношения с педагогами и сверстниками.

Литература:

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. — Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 135 с. 2.
2. Граборов, А. Н. Основы олигофренопедагогике / А. Н. Граборов, В. Г. Петрова, Т. В. Швырева. — М.: КЛАССИК СТИЛЬ, 2005. — 108 с.
3. МКБ-11 | Международная классификация болезней 11-го пересмотра. — Текст: электронный // МКБ-11: [сайт]. — URL: <https://icd11.ru/> (дата обращения: 10.02.2022).
4. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] // С. Я. Рубинштейн — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.
5. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида [Текст]: пособие для учителя // В. В. Воронкова, С. А. Казакова. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. — 247 с.: ил.

Применение геймификации на уроках иностранного языка как способ повышения мотивации обучающихся

Матюк Елизавета Владимировна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье автор рассматривает понятие геймификации и влияние этого метода на мотивацию и интерес обучающихся к иностранному языку. Проанализированы виды мотивации, а также ее основные аспекты, связывающие психологические черты личности и геймификацию. Автор приводит описание обучающих платформ, сочетающих в себе игровые элементы и позволяющих достичь высокий уровень мотивации.

Ключевые слова: мотивация, геймификация, иностранный язык, обучение, игровые платформы.

На сегодняшний день геймификация в образовании является новым и представляющим интерес методом обучения. Информационные технологии очень быстро развиваются, в связи с этим, у современных обучающихся часто наблюдается снижение мотивации на уроках. Традиционное обучение с помощью книг и тетрадей сменяется современным, с использованием смартфонов и гаджетов.

Геймификацию можно определить как «Применение игровых методов и приемов, а также элементов видеоигр в неигровом контексте с целью повышения мотивации и участия в обучении». Следует отметить, что существует прямая связь между повышенной мотивацией и более высоким уровнем вовлеченности при использовании метода геймификации.

Как известно, особенности поведения и черты характера личности имеют непосредственное влияние на процесс обучения. К таким особенностям можно отнести самооценку, скорость реакции, склонность к риску, развитое чувство тревожности, способность к эмпатии, экстраверсия или интроверсия, и наконец, мотивация. Использование геймификации на уроках иностранного языка может значительно повлиять на мотивацию обучающихся, тем самым увеличить познавательный интерес к изучению предмета.

Мотивацией принято считать психологический процесс, который отвечает за инициирование и продолжение целенаправленного поведения. Это часто демонстрируется индивидуальным выбором участия в деятельности и интенсивностью усилий, настойчивостью в деятельности. Есть два типа мотивации, которые необходимы в обучении иностранному языку — внутренняя и внешняя мотивация [3]. Ученый и психолог Марк Леппер определяет внутреннюю мотивацию как склонность предпринимать действия ради самих себя и удовлетворения от процесса обучения, а также чувства достижения. Внешняя мотивация вызвана мотивами, не влияющими на учебную деятельность (например, чувство ответственности перед учителем, получение в виде награды хороших оценок, не заботясь о качестве знаний и др.) Такая мотивация предполагает получение вознаграждения за свои действия [1]. Геймификация сочетает в себе эти два типа мотивации. Кроме того, игровые

элементы в значительной степени адаптируются для обучающихся. Например, использование внешних наград, таких как уровни, баллы и значки с целью повысить вовлеченность, создают внутреннюю мотивацию к достижениям, мастерству и чувству принадлежности. Помимо конкуренции, социального взаимодействия и сотрудничества, у изучающего иностранный язык появляется мотивация.

Существует шесть основных аспектов, которые связаны с геймификацией и могут быть приняты во внимание при обучении иностранному языку: характерные черты, поведенческое обучение, познание, самоопределение, интерес и эмоции. Каждая точка зрения имеет свои особенности, которые повышают мотивацию обучающегося [2]. Рассмотрим их подробнее в таблице 1.

Использование геймификации в обучении привело к использованию множества инструментов для улучшения процесса изучения языка и мотивации обучающихся. С целью практического применения на уроках иностранного языка приемов геймификации, необходимо рассмотреть подробнее платформы, которые можно активно применять:

Duolingo. Платформа создана для изучения языка с помощью геймификации, где пользователи проходят несколько уровней. Duolingo охватывает все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, грамматику и лексику, содержание всегда представлено целыми предложениями. Пользователь может выбрать один из шести языков, включая английский, испанский, португальский, итальянский, немецкий и французский. Обратная связь немедленная, обучающийся может легко отслеживать прогресс. Преподаватели могут использовать его как часть ежедневной домашней работы, это мотивирует учащихся на активное обучение, а также на общение и сотрудничество.

Class Dojo. Основная цель Class Dojo — предоставить учителю платформу для управления поведением учащихся. Это также помогает мотивировать обучающихся начальной школы с помощью стратегий, которые сочетают в себе аватары, очки и таблицы лидеров. Родители могут участвовать и общаться с учителем. Class Dojo отслеживает, делится и оценивает участие учеников, а также

Таблица 1

Характерные черты	Игроки, имеющие внутренний мотив достижения, скорее всего, будут мотивированы, если геймификация делает акцент на достижениях, успехе и прогрессе. Игроки с мотивом овладения, скорее всего, будут мотивированы, если геймификация делает упор на статус, контроль и конкуренцию. Игроки, имеющие мотив сотрудничества будут мотивированы, если геймификация делает упор на взаимное участие игроков.
Поведенческое обучение	Игроки будут мотивированы, если геймификация обеспечит немедленную обратную связь в виде положительного и отрицательного отклика и обеспечит получение награды.
Познание	Игроки будут мотивированы, если геймификация ставит перед собой четкую и достижимую цель, а также подчеркивает важность действий человека в данной ситуации.
Самоопределение	Игроки будут мотивированы, если они испытывают чувство компетентности и социальной принадлежности.
Интерес	Игроки будут мотивированы, если геймификация отвечает интересам игроков и пробуждает интерес к ситуационному контексту, обеспечивая прямую обратную связь.
Эмоции	Игроки будут мотивированы, если геймификация уменьшит негативные чувства, такие как страх, зависть и гнев и усилит положительные чувства, такие как сочувствие, эмоции и удовольствие

дает немедленную обратную связь. Это позволяет учащимся адаптироваться к новому языку.

Edmodo. Это безопасная социальная сеть для обучения с элементами геймификации, такими как значки и квесты. Его можно использовать как расширение классной комнаты для всех уровней образования. Кроме того, он имеет интерфейс, очень похожий на Facebook. Учащиеся могут комментировать сообщения, отправлять задания и отслеживать свой прогресс. Преподаватели могут публиковать опросы, открывать доски обсуждений, разрабатывать викторины и публиковать задания. Это отличный мотивирующий инструмент для обучения иностранному языку, поскольку он способствует совместной работе. Кроме того, учащийся может практиковать правописание и грамматику в разговорных сообщениях и может создавать дифференцированные инструкции с помощью небольших групп и общих папок.

Zondle. Это игровая обучающая платформа, включающая геймификацию. Используя ее, преподаватель может создавать викторины и использовать разный контент. Это отлично подходит для домашней работы и практики, так как **Zondle** содержит множество упражнений и тестов.

Socrative. Это динамичная интеллектуальная система ответов обучающихся, которая привлекает их через смартфоны, планшеты и ноутбуки и позволяет преподавателям формировать и суммировать оценку своих учеников. Это отличное средство применения геймификации, потому что учащиеся могут отвечать на вопросы, забывая о стрессе, связанном с пробами и ошибками, что снижает беспокойство. Он позволяет пользователям импортировать изображения в элементы вопросов и включает стратегии геймификации, такие как немедленная обратная связь и легкий анализ данных.

Brainscape. Эта веб-платформа и платформа для мобильных приложений, в которую интегрированы настраиваемые карточки для отслеживания успеваемости учащихся. Brainscape является отличным мотиватором для изучения словарного запаса изучаемого иностранного языка. Кроме того, он обеспечивает автоматическую обратную связь.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что прием геймификации на уроках иностранного языка значительно влияет на повышение мотивации обучающихся, а применение описанных платформ и приложений способно может значительно улучшить учебный процесс и усилить познавательный интерес к языку.

Литература:

1. Lepper, M. R. Motivational considerations in the study of instruction: Cognition and Instruction, 1988.
2. Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., Klevers, M. Psychological Perspectives on Motivation through Gamification: Interaction Design and Architecture Journal, 2013.
3. Muntean, C. I. Raising engagement in e-learning through gamification. — Romania, Europe, 2013.

Онлайн-платформа Quizlet. Её сущность, плюсы и минусы в образовательном процессе

Меньщикова Виктория Ивановна, студент магистратуры

Научный руководитель: Мамонова Наталья Васильевна, кандидат филологических наук, доцент
Челябинский государственный университет

В наше время владение иностранными языками является важным аспектом жизни современного человека. Иностранный язык тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности, в том числе профессиональной деятельностью. Изучение иностранного языка оказывает благотворное влияние на культуру общения, и что не менее, важно для поступления в престижный университет, получения высокооплачиваемой работы за границей и успешной карьеры. Одной из важных задач при обучении иностранному языку является необходимость изучения лексики у обучающихся, так как невозможно обойтись без знания словарного состава языка и способности им воспользоваться в процессе общения. В данной статье рассмотрен процесс обучения лексике с использованием онлайн-платформы Quizlet, как преподаватели иностранных языков могут использовать её на своих занятиях. Описана её сущность и рассмотрены плюсы и минусы пользования.

Ключевые слова: лексика, Quizlet.

Online-platform Quizlet. Its essence, pros and cons in the educational process

Nowadays the knowledge of foreign languages is an important aspect of life of a modern person. Foreign language is closely related to all spheres of life, including professional activities. Learning a foreign language has a beneficial effect on the culture of communication, and what is equally important for admission to a prestigious university, get a well-paid job abroad and a successful career. One of the important tasks in teaching a foreign language is the need to learn the vocabulary of the students, because it is impossible to do without the knowledge of the vocabulary of the language and the ability to use it in the process of communication. This article describes the process of learning vocabulary using Quizlet online platform, how teachers of foreign languages can use it in their classes. Its essence is described and the pros and cons of using it are discussed.

Keywords: vocabulary, Quizlet.

Лексика является неотъемлемой частью изучения иностранных языков, так как без нее люди не могут свободно общаться. В отличие от грамматики, которая отображает закономерности употребления слов и их образования, лексика вносит конкретный смысл любому высказыванию. Целью обучения лексике является формирование лексических навыков, а также умение сочетать слова согласно лексическим правилам.

Для многих школьников, студентов и взрослых изучать лексику достаточно сложно и даже скучно. Во многих учебных заведениях лексику представляют в виде написанных и заученных слов, что привело к тому, что обучающиеся никак не хотят усваивать новые лексические единицы. Это вызвало у преподавателей вопросы: Как выстроить процесс обучения лексике таким образом, чтобы обучающимся было интересно, и они успешно усваивали новые лексические единицы? Как повысить мотивацию у обучающихся?

Было изучено и проанализировано несколько онлайн-платформ, такие как:

1. Quizlet.com — изучение лексики с помощью flash-карточек, прослушивание произношения.

2. Languageguide.org — изучение лексики с помощью картинок, есть возможность прослушать произношение, но подход неоднозначный из-за схематичности картинок.

Такая платформа подходит больше для начинающих изучение иностранных языков.

3. learnenglish.de — изучение лексики с помощью flash-карточек. Нужно просмотреть слова и картинки, запомнить слово по картинке, потом его написать. Упражнения достаточно легкие, поэтому данная платформа подходит, в основном, для тех, кто только начинает изучение иностранных языков.

Выбор остановился на платформе Quizlet.com, который разработан для тех, кому нужно изучение иностранных слов, вследствие его преимуществ по сравнению с другими ресурсами.

Онлайн-платформа Quizlet построена на основе цифровых flash-карточек, на которых преподаватель демонстрирует различные лексические единицы, выражения, фразы и/или предложения, и их русские эквиваленты. В Quizlet есть не только модули с лексическими единицами, но и сгенерированные тесты, тренировка правописания, работа в команде над решением общей задачи в виде интерактивных игр.

Quizlet предлагает преподавателям и обучающимся шесть различных режимов обучения и игр, позволяя по-разному взаимодействовать с учебными карточками, приобретая разнообразный опыт.

Режим Flashcards — основной режим обучения, который позволяет обучающимся просматривать каждую из обучающих карточек и переключаться между термином, понятием и определением. Можно перетасовать их и просматривать в произвольном порядке, а также включать звук. В режиме обучения есть возможность отследить, какие ответы были ошибочными, а какие — правильными, чтобы лучше понять, на каких нужно сосредоточиться.

Режим Speller подходит для терминов, в которых имеет значение орфография, так как в этом режиме аудио используется для предоставления термина, произносимого вслух. В тестовом режиме будет предоставлен случайно сгенерированный тест, основанный на выбранном наборе флеш-карт, тему которого определяют до того, как начинают пользоваться программой Quizlet.

В режиме Scatter можно сыграть в хронологическую игру с терминами на карточках, где их перетаскивают и сопоставляют с определениями. Наконец, существует режим «Космическая гонка», в котором участник вводит ответ, когда термины и определения движутся по экрану.

Преподаватели имеют доступ к дополнительному режиму игры под названием Quizlet Live, который создан специально для классов. Перед тем как пользоваться приложением Quizlet в этом режиме, преподаватели предоставляется код соединения, чтобы все могли играть вместе. Обучающиеся определяются по командам, которые соревнуются друг с другом, чтобы победить. Quizlet Live поощряет точность и большую скорость, неправильные матчи требуют, чтобы команда начала все сначала. Этот игровой режим помогает развить навыки сотрудничества, общения и словарного запаса у обучающихся.

Работа с Quizlet для развития лексической компетенции предполагает несколько этапов:

Первый этап «Ввод и семантизация лексических единиц». На данном этапе происходит внедрение платформы на занятиях иностранному языку.

1. Преподаватель создает модули по темам, которые собирается изучать с обучающимися.

2. В начале занятий, обучающимся предлагается пройти по ссылке, заранее отправленной преподавателем, и изучить лексические единицы по конкретной теме.

3. В начале последующих занятий, после изучения лексических единиц, обучающимся дается небольшой тест на 5 минут для проверки усвоения материала на платформе Quizlet.

Второй этап «Автоматизация лексических единиц». Этап подразумевает разработку упражнений на тренировку лексических единиц. Преподаватель дает обучающимся упражнения на грамматику, лексику, аудирование и чтение, а обучающиеся выполняют их с использованием Quizlet.

Третий этап «Совершенствование лексических навыков». Данный этап включал применение уже усвоенных знаний на практике. Обучающимся предлагается:

— самим составить предложения с изученными словами. Во время изучения каждого модуля обучающимся необходимо было использовать термины для составления предложений, в ходе которых, выявлялось, насколько обучающиеся усвоили материал;

— написать CV. Перед написанием CV обучающиеся изучали структуру и последовательность этапов при правильном построении данного вида работы;

— провести дискуссию. Обучающимся предлагалось сделать упражнение из учебного пособия, в котором они обсуждали подходящих кандидатов на должность, изучив CV всех претендентов;

— составить диалог. Обучающиеся должны были разделиться по парам, составить и воспроизвести диалог по теме.

— сделать устный доклад с презентацией. Обучающимся необходимо было разделиться на группы и составить устный доклад.

В конце изучения лексических единиц по теме, обучающиеся также проходят тест в, непосредственно, приложении Quizlet, который сам генерирует задания. В него входят такие типы вопросов как, верно-неверно, с выбором ответа и письменные, в которых обучающемуся нужно самому вписать слово/выражение. Обучающимся дается 5 минут на выполнение теста, затем результаты отправляются преподавателю.

Преимущества онлайн-платформы Quizlet:

— Отслеживание прогресса активности студентов. Любой, кто обновился до пакета Quizlet Teacher, имеет возможность отслеживать успехи обучающихся. Можно просматривать имена пользователей каждого человека, который изучил созданный набор.

— Вседоступность. Если у обучающихся есть ссылки на материалы курса на веб-сайте Quizlet, они могут самостоятельно учиться дома или использовать превосходный полнофункциональный мобильный веб-сайт Quizlet или бесплатное приложение, чтобы учиться на ходу.

— Использование для создания бумажных раздаточных материалов, флеш-карт или игровых материалов.

— Возможность создания групп обучающихся в сервисе и отслеживание успеваемости.

Недостатки онлайн-платформы Quizlet:

— Является дополнительным инструментом для изучения лексики.

— Однообразные формы тестов.

— Нет возможности практиковать произношение.

— Не все режимы есть в приложении для телефонной версии.

Несмотря на недостатки онлайн-платформы, Quizlet представляет собой инструмент, с помощью которого можно более эффективно изучать лексику по иностранному языку.

Литература:

1. Жигадло, В. Э., Одинокая М. А. Применение интеллектуальных технологий обучения иностранному языку в открытой информационной образовательной среде/В. Э. Жигадло, М. А. Одинокая. — 2017. — № 2. — 47-60 с.
2. Одинокая, М. А. Роль образовательных мобильных приложений в изучении английского языка/М. А. Одинокая. — 2017. — № 3. — 67-80 с.

Важность обучения английскому языку в школе

Мубаракзянова Даля Дмитриевна, студент;
Авдеева Юлия Германовна, старший преподаватель
Московская международная академия

В данной статье рассмотрены перспективы в овладении английским языком, важность обучения навыкам говорения и формирование активного словаря на уроках английского языка в школе, а также применение игровых технологий на уроках английского языка как средство развития навыка говорения на английском языке и формирование активного словаря.

Ключевые слова: навыки говорения, игра, игровые технологии, английский язык, перспективы, активный словарь.

The importance of learning English language at school

This article discusses the prospects for mastering the English language, the importance of teaching speaking skills and the formation of an active vocabulary in English lessons at school, as well as the use of game technologies in English lessons as a means of developing the skill of speaking English and the formation of an active vocabulary.

Keywords: speaking skills, game, game technology, English language, perspectives, active vocabulary.

По данным исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведенным в России в 2019 году, «изучение иностранного языка, согласно мнению большинства опрошенных (63%), необходимо в современных условиях. При интенсивности глобализационных процессов, затрагивающих различные сферы общественной жизни, такой тезис вполне оправдан. Чаще всего о необходимости изучать иностранный язык говорят жители Москвы и Санкт-Петербурга (75%), представители женской аудитории (69%), респонденты с высшим или неполным высшим образованием (66%), а также люди в возрасте от 60 лет и старше (71%) [1]». Также по данным ВЦИОМ [1] «наиболее важно и полезно, с точки зрения абсолютного большинства наших соотечественников, изучать английский язык (93%) [1]». Стоит отметить, что «установки россиян существенно расходятся с реальной ситуацией в области знания иностранных языков. В той или иной степени россияне знакомы с английским (63%), немецким (45%) или французским (16%) языками. Однако свободным владением английского могут похвастаться только 5% опрошенных, немецкого — 1%. [1]».

Таким образом, результаты проведенного исследования ВЦИОМ [1] показывают актуальность проблемы изучения иностранных языков в России, одним из ко-

торых является английский язык, интересующий нас в данной статье. Мы можем предположить, что в российских школах существует проблема в изучении иностранных языков, в частности, изучение английского языка. Возможно, проблемы изучения английского языка связаны с отсутствием перспектив в овладении данным языком школьниками. Также, возможно, у большинства школьников возникают трудности с овладением навыком говорения на английском языке, с накоплением активного словаря английских слов, поэтому в данной статье будут рассмотрены перспективы обучения английскому языку в целом, а также формирование навыков говорения на уроках английского языка и возможность формирования активного словаря английских слов посредством игры.

«Английский — международный язык, один из официальных языков ООН, является языком международного общения в таких областях как политика, наука, техника, бизнес, культура, торговля. Английский — язык навигации, авиации, литературы, образования, современной музыки, международного спорта, туризма, программирования. 75% мировой корреспонденции ведётся на английском языке, 60% радиостанций вещают по-английски, более половины мировой периодики на английском, 80% информации по электронике хранится

на английском языке. Ни для кого не секрет, что английский сегодня является самым распространённым языком мира: более чем для 400 млн. человек он является родным языком, но число людей, для которых английский язык является иностранным, более чем в три раза превышает эту цифру. К концу 2004 года число взрослых в Азии, говорящих по-английски, достигло 350 млн. человек. Согласно данным Британского Совета, через 10 лет 2 млрд. человек будут изучать английский, и примерно половина населения земного шара будет говорить на нём [2].

Начиная со школьных лет, российским школьникам важно получать уроки по освоению английским языком, и для этого существует ряд причин:

1. Английский язык — это ключ к самосовершенствованию человека, так как с помощью данного языка можно читать различные иностранные книги, слушать музыку иностранных исполнителей, смотреть фильмы без переводов и понимать творчество людей других национальностей.

2. Свободное владение английским языком открывает пути к новым свершениям, например, деловым зарубежным поездкам или путешествиям.

3. Знание иностранного языка дает возможность российским школьникам и студентам обучаться в престижных зарубежных школах, колледжах и вузах.

4. Овладение английским языком дает возможность россиянам с престижной профессией обмениваться опытом с иностранцами, участвовать в международных конкурсах, конференциях.

Таким образом, изучение английского языка, формирование активного словаря и навыков говорения на английском языке для российских школьников важно и нужно. При формировании активного словаря и навыков говорения на уроках английского языка педагоги в российских школах используют различные технологии, методы, приемы и формы работы. Подробнее рассмотрим игровые технологии или игру как средство формирования активного словаря и навыков говорения, используемое учителями на уроках английского языка в школе.

Игра, согласно педагогическому терминологическому словарю, это «форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных дей-

ствий, в предметах науки и культуры. В игре, как особом исторически возникшем виде общественной практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности [3].»

«Игра — универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие. Игра позволяет вовлечь в учебный процесс даже «слабого» ученика, так как в ней проявляется не только знания, но и сообразительность и находчивость. Более того, слабый по языковой подготовке ученик может стать первым в игре: находчивость и сообразительность оказываются здесь порой более важными, чем знание предмета. Игру можно и нужно вводить в процесс обучения иностранного языка с первых уроков.

Актуальность использования игр на уроках английского языка в начальной школе заключается в том, что с помощью игр можно формировать универсальные учебные действия учащихся, развивать наблюдательность, активизировать внимание. Игра способствует развитию творческих способностей, личностного творческого потенциала, поднимает самооценку, развивает умение принимать самостоятельные решения. С помощью игры можно развивать память, внимание, восприятие, осваивать новые умения, развивать навыки и просто повеселиться и отдохнуть [4].»

Таким образом, предполагаем, что с помощью игры, игровых технологий возможно освоение навыков говорения при изучении английского языка и формирование активного словаря английских слов детьми школьного возраста. На основе методических материалов, были подобраны соответствующие игры, которые педагоги школ могут использовать на уроках английского языка при развитии навыков говорения и формирование активного словаря. Данные игры представлены в таблице 1.

Таким образом, в данной статье рассмотрена важность освоения английского языка, перспективы для изучения английского языка российскими школьниками. Также отдельно рассмотрены предполагаемые игры, которые педагоги российских школ могли бы использовать при формировании навыков говорения и активного словаря на уроках английского языка в школе.

Таблица 1. Игры на развитие навыков говорения и формирование активного словаря на уроках английского языка

Игры на формирование навыков говорения	Игры на формирование активного словаря
<p>1. «Last Word Chain» [4]. Цель: развитие навыков монологической речи, навыков говорения при построении логически связного высказывания. Для начала игры учитель произносит первое предложение. Следующий ученик должен придумать предложение, которое начиналось бы с последнего слова предыдущего предложения. Если ученик затрудняется, он пропускает ход, и ход переходит к следующему ученику: I have got a cat. The cat is grey. The grey cat is under the chair. The chair is near the table. The table is in the room. I like Christmas. Christmas is celebrated on the 25 of December. December is in winter. Winter is my favourite season. The season I don't like is autumn.</p> <p>2. «Past and Future» [7]. Цель: развитие навыков говорения на английском языке. Расскажите о том, что вы делали на выходных и что вы собираетесь делать на следующих. Пример: «Last weekend I went to watch a movie called «The Avengers.» It was great! Next week I will go to the movies again, to watch «Pixels.» Everyone says it's terrible, though...»</p> <p>3. «Twenty Questions» [7]. Цель: развитие навыков говорения на английском языке. Загадайте про себя существительное (профессия, животное, место, что угодно!). Ваш партнер пытается угадать это слово. Вы можете отвечать только «Да» или «Нет». При этом можно задать только 20 вопросов. Пример: Вы загадали «брокколи» A: Is it a person? B: No. A: Is it a vegetable? B: Yes. A: Is it green? And so on! Альтернативный вариант: В этой игре больше практикуется то, как задавать вопросы. Вы можете потом сменить тематику, не загадывать слово, а просто спрашивать что-то друг у друга на разные темы</p> <p>4. «Scenes from a Hat» [7]. Цель: развитие навыков говорения на английском языке. Напишите на листочках разные идеи, сцены, темы. Положите листочки в шляпу (или любой другой предмет). Кто-то достает листик и вам нужно проговорить на эту тему несколько минут.</p>	<p>1. «Clap — Clap» [4]. Цель: развитие активного словаря, навыков усвоения лексики на слух, развитие памяти. Учитель называет слова по изученной теме. Учащиеся должны делать хлопок после каждого слова. Если же называется слово из другой темы — хлопка нет. Volleyball, basketball, hockey, tennis, leap — frog, grey bird, hide — and — seek... Grandmother, grandfather, uncle, teacher, sister, brother...</p> <p>2. «Puzzle» [5]. Цель: развитие активного словаря английских слов. Участники делятся на группы или команды. Каждой команде дают конверт, в котором находятся несколько частей картинки. Задача: быстрее всех собрать картинку, назвать поочередно всё, что на ней изображено. Например, It's a tree. I see a cat on it. It has grey paws, etc.</p> <p>3. «Tower» [5]. Цель: развитие активного словаря английских слов. Для этой игры вам понадобятся карточки со словами и пустые одноразовые стаканчики. Участники по очереди вытягивают карточки и читают слова на ней. Если игрок произносит написанное верно, то он ставит стаканчик и накрывает его сверху карточкой. Таким образом, строится башня.</p> <p>4. «Time» [5]. Цель: развитие активного словаря, отработка и усвоение лексики по заданной теме. Существует несколько вариаций: Учитель двигает стрелки на часах (это может быть просто макет часов), а ученики отвечают, что они делают в данное время. Например, стрелка стоит на «8». Варианты ответов: I get up at 8 o'clock in the morning every day. Или At 8p. m. I always walk with my dog, etc. Игру можно продолжить. Тогда каждый следующий участник повторяет последнее предложение говорящего и добавляет своё. В такой вариации задания хорошо тренируется внимание и память. Также с помощью часов можно отрабатывать грамматику. Например, употребление глаголов в прошедшем и будущем времени. Для этого ведущий задаёт вопрос: «What did you do on Friday at half past seven?» или «What will you do tomorrow at a quarter to three?»</p> <p>5. «Relay Race» [5]. Цель — закрепление лексики и орфографии по любой пройденной теме. Класс делится на две команды, учитель в разной последовательности пишет слова в два столбика на доске. Участники по очереди подходят к доске и пишут перевод слова, который может быть как на русском, так и на английском. В конце делается проверка. Выигрывает та команда, в которой игроки сделали наименьшее количество ошибок.</p>

<p>Пример. Differences between today and the year 3000 Bad times to break up with someone Great or terrible uses for a time machine Reasons summer is the best or worst season Альтернативный вариант: Установите таймер и, вместо диалога, говорите сами на одну из тем несколько минут.</p> <p>5. «Имена» [8]. Цель: активизация вопросно-ответного взаимодействия в иноязычном общении, развитие навыков говорения на английском языке. Ход игры: необходимо подготовить листы бумаги для каждого обучаемого. Играющий пишет на бумаге свое полное имя. Все листки собираются преподавателем и перераспределяются между играющими таким образом, чтобы каждый получил листок с именем того, кого он не знает. Затем играющие должны найти человека, чье имя записано на его листке. Они ходят по комнате от одного играющего к другому и задают им вопросы (Ваше имя? Вы...?) Когда играющий находит своего партнера, он должен представить его группе.</p>	<p>6. «The Chain of Words» [5]. Цель: развитие активного словаря английских слов. Учитель сначала называет слово по-русски и бросает мяч первому участнику. Ученик переводит слово и называет следующее. Например, тема Week days. Понедельник — Monday, далее Tuesday, и так по цепочке. Задания можно изменить или дополнить. Преподаватель задает вопрос What day is before (after) Sunday/tomorrow? или What day is between ... and ...? И другие вариации.</p> <p>7. «Запрещенные слова» [6]. Цель: развитие активного словаря английских слов. Составьте свой список «запрещенных» слов — это простые слова, которые ваши ученики используют снова и снова, когда могли бы воспользоваться более сложной лексикой (например, like, interesting, boring, good, nice, bad, big, run и т. д.)</p>
---	--

Литература:

1. Открытая статья. Исследование ВЦИОМ: «Иностранный язык: перспективная инвестиция?» — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investicziya> (дата обращения: 19.10.2022).
2. Открытая статья на сайте ENGLISH LESSONS: «Английский язык: причины актуальности и перспективы изучения». — URL: http://www.english-lessons-moscow.ru/english_language.html (дата обращения: 19.10.2022).
3. Педагогический терминологический словарь. — URL: https://gufo.me/dict/pedagogy_terms/%D0%98%D0%B3%D1%80%D0%B0/ (дата обращения: 19.10.2022).
4. Глухова, Т. И. Система игр по развитию навыков речевой деятельности на уроках английского языка. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostranye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/01/15/sistema-igr-po-razvitiyu-navykov> (дата обращения: 19.10.2022).
5. Открытая статья: «Лексические игры на уроках английского». — URL: <https://tefl-tesol-certificate.com/blog/leksicheskie-igry-na-urokakh-anglijskogo-yazyka> (дата обращения: 19.10.2022).
6. Филатова, Э. Ш. Эффективные пути и способы пополнения активного словарного запаса обучающихся на уроках английского языка с учётом требований ФГОС ООО. — URL: <https://urok.1sept.ru/articles/680401> (дата обращения: 19.10.2022).
7. Открытая статья: «Игры для практики английского говорения». — URL: <https://ekaterina-alexeeva.ru/slovarnye-nabory/igry-dlya-praktiki-anglijskogo-govoreniya.html> (дата обращения: 19.10.2022).
8. Ксенофонтова, В. В. Использование игр для обучения говорению на начальном этапе изучения английского языка. — URL: <https://multiurok.ru/files/ispolzovanie-igr-dlia-obucheniia-govoreniia-na-nac.html> (дата обращения: 19.10.2022).

Инновационные методы преподавания английского языка

Новикова Виктория Сергеевна, студент
Московский педагогический государственный университет

В статье освещаются различные методы преподавания английского языка, а также описано использование инновационных методик обучения студентов коммуникации на английском языке. Новые методы, такие как групповые дискуссии, ролевые игры, мозговой штурм и др., помогают студентам повысить уверенность в процессе общения на английском языке.

Ключевые слова: английский язык, инновации, методы, обучение через опыт, перекрестное обучение.

В настоящее время английский язык является языком международного, глобального общения. Именно существование такого универсального средства коммуникации предотвращает социальную изоляцию и открывает новые возможности для развития личности. Английский по праву считается самым распространенным языком в мире и наиболее часто используется в качестве инструмента для культурного и образовательного обмена. Теперь во многих странах изучение английского языка становится обязательным не только на уровне местного, но и глобального образования.

Методология обучения иностранным языкам является крайне важной, но недостаточно раскрытой на сегодняшний день темой. В эпоху глобализации и технологического прогресса информационная цивилизация диктует новые стандарты, знания быстро устаревают. Подрастающее поколение живет в условиях постоянных перемен, а «образование должно идти в ногу со временем». Максимально эффективно организовать процесс обучения представителей поколения Z возможно только при помощи новаторских методов образования [1].

В целом, инновационное обучение языку предполагает творческий подход преподавателя к объяснению материала. Преподавание должно включать в себя два основных компонента: отправку и получение информации. Основная задача любого учителя — это привлечь внимание учеников и донести свои идеи таким образом, чтобы обучаемые надолго запомнили материал и использовали его для последующей работы. Чтобы это произошло, необходимо пересмотреть опыт работы в классе и внедрить инновационные методики, которые сделают процесс преподавания более результативным.

Существуют различные инструменты привлечения внимания студента [2]:

- а) аудио- и видеoinструменты (audio and video tools);
- б) мозговой штурм (метод коллективного решения задач) (brainstorm);
- в) занятия вне классной комнаты (classes outside the classroom);
- г) ролевые игры (role play);
- д) головоломки и игры (puzzles and games).

Использование на занятии аудиовизуальных материалов, учебников с моделями и схемами, диафильмов, фильмов, инфографики и иных графических развивает

воображение учащегося. Почему это так важно? Согласно педагогическому терминологическому словарю, воображение — это фантазия, психический процесс, который состоит в создании образов существующих и несуществующих предметов. Такой вид мыслительной деятельности опирается на память и логическое мышление и позволяет человеку управлять эмоциями, проводить мысленные эксперименты, рассматривая из множества вариантов развития событий оптимальный для себя, ставить цели и достигать их. Кроме того, методы визуализации в преподавании не только повысят интерес обучаемых к теме, но и помогут им лучше понять структуру и концепции языка.

Другой метод обучения — мозговой штурм. В контексте преподавания мозговой штурм — это используемые учителем стратегия или инструмент обучения, в котором участвуют все студенты, представляя различные мнения по конкретной заданной теме. Эта методика помогает побороть языковой барьер, являющийся самой распространенной проблемой при изучении английского языка, а также поощряет идеи и предложения, высказанные студентами. Также работа в команде способствует формированию стрессоустойчивости и уверенности в себе.

Сначала класс делится на небольшие группы. Учитель представляет конкретный вопрос или тему на английском языке и призывает студентов подумать над проблемой и высказать свои идеи. Под запретом находится критика чужих мнений. Идеи каждого из студентов должны быть выслушаны и приняты без каких-либо негативных суждений и иных комментариев. В течение отведенного времени учитель наблюдает за групповым выполнением задания и контролирует, чтобы обучаемые говорили между собой только на английском языке. Такой метод поощряет творческий подход студентов и повышает их мотивацию.

Следующий инструмент привлечения внимания студентов — это занятия вне классной комнаты. К примеру, во время посещения музея или парка тематическая лексика, связанная с местом занятия, усваивается обучаемыми гораздо эффективнее. Этот метод подразумевает активное сотрудничество студентов между собой и призван улучшить их коммуникативные способности, а также навыки монологической речи. Обучаемые посчитают такой подход свежим и захватывающим.

Занятия с применением ролевых игр — отличный способ заставить студентов выйти из своей зоны комфорта и развить навыки межличностного общения. На уроке учитель моделирует обыденную ситуацию (например, встреча старых школьных друзей, покупка билетов на самолет и т.д.) и выделяет несколько минут на подготовку диалога. Затем попарно студенты презентуют собственные сценарии, закрепляя новую лексику во время погружения в языковую среду.

Головоломки и игры. Когда головоломки и игры являются частью образования, обучение совмещается с развлечением («эдьютейнмент» (Edutainment)). Головоломки, настольные игры, кроссворды на английском языке помогают студентам творчески мыслить и справляться с трудностями. Во время игры внимание учащегося сосредоточено не на используемом языке, а на передаваемом другим

участникам сообщении. Не обращая внимание на правильность языковых форм, большинство студентов делают все возможное, чтобы победить. Основная цель этого метода состоит в том, чтобы заставить учащихся говорить, стимулировать их воображение, любопытство и интерес к языку.

В заключение следует отметить, что учителю английского языка в XXI веке стоит отказаться от традиционных концепций преподавания и принять новейшие, инновационные методики. Преподаватели английского языка должны не только разбираться в дисциплине, но и быть находчивыми и творческими, способными заинтересовать ученика и понятно объяснить материал. Внедрение интерактивного обучения и изменение роли образования неизбежно с развитием мультимедиа и появлением технологически подкованного поколения молодежи [3].

Литература:

1. Атаева, Г.И. Технологический подход к образовательному процессу — Academy. № 6 (33), 2018. с. 91-92.
2. Harmer, J. How to teach English: Textbook — E.: Gale ECCO, 2010-290 с.
3. Околелов, О.П. Инновационная педагогика: учебное пособие — М.: ИНФРА-М, 2022. — 140 с.

Развитие силовых способностей военнослужащих посредством физических упражнений

Норин Николай Евгеньевич, профессор, доцент;

Лештаев Максим Владимирович, старший преподаватель

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала Армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

Статья может быть полезна для преподавателей физической подготовки и спорта военных институтов и командиров подразделений, проводящих занятия по физической подготовке.

Ключевые слова: учебно-тренировочные занятия, военнослужащие, мышечная ткань, силовые способности, физические качества, сила.

Современный образ жизни и повседневная деятельность военнослужащих в настоящее время предполагают значительное разнообразие сферы приложения их физических способностей, направленных на поддержание высокой работоспособности и успешное обеспечение служебно-боевой деятельности. Научные изыскания в области физической культуры, полученные в последние годы более глубоко раскрывают закономерности развития физических способностей человека, качественные изменения происходящие в органах и структурах организма. Причем возрастные изменения требуют разных подходов в развитии и совершенствовании физических качеств на каждом этапе служебной деятельности военнослужащих [2].

Однако есть общие физиологические изменения, происходящие в мышечной системе, которые учитываются в физической подготовке военнослужащих и оказывают

существенное влияние на развитие их силовых способностей. Знания в этой области способствуют более качественному развитию на занятиях по физической подготовке и в процессе индивидуального спортивного совершенствования. Прежде всего, для тренировки силовых способностей необходимо знать, какие процессы происходят в мышечной ткани, что она из себя представляет и какие воздействия оказывает на неё организм человека.

Мышцы человека состоят из нескольких тысяч волокон. Занятия физической подготовкой способствуют увеличению их количества, т.е. происходит увеличение объёма мышечной ткани. Под воздействием физических нагрузок развитие мышечных волокон будет прогрессировать быстрее у тех, у кого их больше, т.к. от рождения у всех людей их количество разное и варьируется от полутора до четырёх с половиной тысяч. Мышцы прикре-

пляются к костям сухожилиями, состоящими из соединительной ткани. Между сухожилиями располагается брюшко мышцы. Чем больше длина этого брюшка мышцы, тем больше возможности для её увеличения. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что физическое развитие зависит от индивидуальных особенностей занимающихся, количества мышечных волокон и их длины.

Однако мнение о том, что по этим причинам я не могу быть успешным в физическом развитии в значительной степени ошибочно и зависит от личной психологической устойчивости занимающихся на занятиях физической подготовкой и спортивным совершенствованием. Проще заниматься физическими упражнениями, побороть свою лень.

Целью физической подготовки в развитии силовых способностей является подбор типовых физических упражнений, которые способны стимулировать прогрессивное развитие мышечной ткани. Но тем не менее, знание своих индивидуальных особенностей способствует улучшению качества собственного индивидуального развития. Необходимо так же знать, что самый благоприятный период в развитии физических качеств и росте силовых способностей это молодой возраст, когда физические упражнения благоприятно влияют на рост организма и его мышечной ткани [4]. В это время эндокринная система организма вырабатывает наибольшее количество анаболических гормонов, частности тестостерона, который способствует увеличению синтеза белка, особенно в мышцах, что приводит к увеличению мышечной массы и ускорению процесса их роста. С уверенностью можно сказать, что при отсутствии анаболических гормонов, роста мышечной ткани совсем не будет. При минимальном количестве гормонов и рост будет минимальным.

Таким образом, эндокринная система человека координирует развитие мышечной ткани, и мы полностью зависим от её состояния. Основными показателями, которые определяют выработку тестостерона и тем самым способствуют успешному развитию физических качеств человека, являются:

— активный, молодой возраст человека 20-25 лет. К 25-30 годам выработка тестостерона начинает постепенно снижаться, на 1-1,5% ежегодно;

— здоровый образ жизни, который способствует улучшению гормонального баланса, а вот злоупотребление алкоголем, курением, малая физическая активность, несбалансированное питание наоборот снижают выработку тестостерона;

— состояние здоровья, т.е. отсутствие хронических заболеваний и состояние иммунной системы;

— психологическое состояние — это наличие стрессов, депрессий.

Естественно напрашивается вывод, что возможно искусственно дополнительно увеличивать количество анаболических гормонов, и тогда рост мышечной ткани не обратим. Но на самом деле такое развитие мышечной ткани может пойти по неправильному, губительному

для организма пути. Дополнительный приём анаболических стероидов может привести к обратным последствиям. Мышцы не только не начнут расти быстрее, но они могут даже начать уменьшаться. Подобный эффект принятия анаболиков может привести к нарушению собственной выработки гормонов, изменению функций организма, половому бессилию и преждевременному старению. Без постоянной, продуманной системы физической тренировки невозможно добиться улучшения своих силовых способностей. Кроме того для развития силы и улучшения мышечной системы организма необходимо учитывать ещё и другие закономерности определяющие структуру мышечной ткани.

Мышцы человека состоят из быстрых и медленных волокон, которые характеризуются биохимическими процессами, протекающими в них. Медленные мышечные волокна являются окислительными, малоутомляемыми. Напротив, более мощные высокопороговые быстрые мышечные волокна являются гликолитическими, утомляемыми [3]. Это необходимо знать и учитывать при организации тренировочного процесса, подборе физических упражнений, их количества и времени применения. Организация тренировок предполагает знания об окислительном потенциале мышц, т.к. развивать мышечные волокна, а вместе с этим и силовые способности вполне возможно каждому при правильной дозировке физических нагрузок и применению определённой методики проведения учебно-тренировочных занятий по физической подготовке.

В этом можно убедиться на примере занятий с различными весами. Это выглядит примерно так: если во время занятий давать нагрузку с весом 60-70% от максимального в течение 30-40 секунд или более тяжёлыми весами 70-90% от максимума в течение 20-30 секунд, мы задействуем мышечные волокна, которые быстро реагируют на физическую нагрузку и значительно утомляются. В этих мышцах, которые получили название соответственно промежуточных и гликолитических, мало митохондрий, которые определяют величину мышечных волокон. А вот окислительные мышечные волокна, в которых значительное количество митохондрий, можно прорабатывать упражнениями с небольшими весами 30-60% от максимума, но уже за 30-60 секунд и с небольшой скоростью.

Следовательно, для улучшения развития мышечной ткани, более существенными являются упражнения с небольшими весами, но характеризующиеся статическими напряжениями, т.к. они задействуют окислительные мышечные волокна и вызывают значительный рост митохондрий. Исходя из этого, мы делаем вывод, что на занятиях по физической подготовке необходимо дополнительно включать статические и статодинамические упражнения, которые наряду с типовыми динамическими силовыми упражнениями будут способствовать более усиленному развитию силовых способностей военнослужащих и увеличению необходимой мышечной массы.

Таким образом, становится понятно, что на занятиях физической подготовкой необходимо придерживаться определённой методики для развития силовых способностей военнослужащих. Эта методика проведения силовых тренировок [1]. Должна включать в себя такое чередование физических упражнений, которое посредством увеличения объёмов и интенсивности будет способствовать качественному, постепенному и непрерывному процессу наращивания мышечной массы организма.

Из вышесказанного становится ясно, что в значительной степени окислительные процессы протекают

в мышечной ткани, являются основой в улучшении силовых способностей. Лучшим средством по-нашему мнению, на занятиях физической тренировки является интервальный тренинг, который за счёт своего разнообразия и динамики проведения значительно способствуют улучшению всех функций организма. Его применение наряду с развитием силы и ростом мышечной массы улучшает общую скоростно-силовую выносливость организма, так необходимую при выполнении изнурительных и длительных физических нагрузках, сопряженных со служебно-боевой деятельностью военнослужащих.

Литература:

1. Основы силового тренинга: учебное пособие/Л.В. Морозова, Т.И. Мельникова, О.П. Виноградова; Академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, Сев.-Зап. Институт управления. — Казань: Бук, 2018. — 106 с.
2. Сидоров, Д.Г. (текст): учебное пособие. Развитие физических качеств на занятиях по физической культуре в вузе/Д.Г. Сидоров, А.С. Большев, П.В. Игнатъев, В.М. Щукун. Нижегородский гос. архитектурно-строительный университет — Н. Новгород: ННГАСУ: Дятловы горы, 2019. — 68 с.
3. Солодков, А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник — М.: Терра — Спорт, Олимпия Пресс, 2001. — 520 с.
4. Характеристика и методика развития основных физических качеств: учебно-методическое пособие/сост. И.В. Муратова, Н.В. Данилова;/ Саранск, кооперативный институт РУК. — Саранск, 2019. — 94 с.

Методика обучения модулю числа в школьной математике

Сейлова Роза Джамбуловна, кандидат физико-математических наук, доцент;
Беденко Наталья Викторовна, студент магистратуры
Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова (Казахстан)

В статье рассматривается понятие модуля числа в курсе школьной математики. Показана важность данной темы для учащихся и применение. В программе школьного курса математики не имеется систематизация и обобщение знаний о модулях, об их свойствах, которые получают учащиеся за весь период обучения. Данный пробел и рассматривается в настоящей статье.

Ключевые слова: модуль числа, уравнения и неравенства, содержащие знак модуля, абсолютная величина.

Одной из сложных тем по математике для учеников 6 класса является тема «Модуль числа», для учеников старших классов «Уравнения и неравенства, содержащие знак модуля». Задача учителя доступными методами преподнести теоретический материал о модуле числа, о решении уравнений и неравенств, содержащих знак модуля, и через решение задач закрепить новые знания по изучаемой теме. В данной статье рассматривается преимущество понятия модуля числа, модуля алгебраических выражений, уравнения и неравенства с модулем.

Основная часть

Слово «модуль» образовалось от латинского слова *modulus*, что в означает в переводе «мера». Считается, что Роджер Котс, английский математик и философ, который являлся в свою очередь учеником известного ученого Исаака Ньютона, использовал этот термин впервые. Исходя из иной версии термин «модуль» в 1806 году ввел Жорж Аргон, французский математик. Известный немецкий физик, математик, философ и изобретатель Готфрид Лейбниц использовал в своих трудах и работах функцию модуля. Но все же, современное и общепринятое утверждение модуля как абсолютной величины дал в 1841 году немецкий математик Карл Вейерштрасс.

Абсолютная величина или же модуль числа x — это неотрицательное число, которое, выражаясь неформальным языком, обозначает расстояние между началом координат и x . Модуль — одна из важных характеристик числа области действительных и комплексных чисел. В разделах школьного курса математики и высшей математики понятие модуля используется очень часто и поэтому оно занимает важное место в формировании математического аппарата школьника.

Понятие «модуль» вводится в курс школьной математики 6 класса, используя его в геометрическом смысле, при этом модуль применяется не как унитарная операция, а именно на множестве чисел. Кроме того, в 6 классе математики модуль используется при делении и умножении отрицательных и положительных чисел, при сравнении чисел, а также рассматриваются несколько простейших неравенств и уравнений с использованием модуля. В курсе школьной геометрии изучаются понятия вектора и его длины, которая вычисляется с помощью модуля. В старших классах рассматриваются повторные понятия модуля числа и модуля выражения, решаются простейшие задачи с модулем, к примеру, линейные уравнения и неравенства с модулем. Задания, связанные с модулем, очень часто применяются на математических олимпиадах и на Едином Национальном Тестировании. В математическом анализе термин модуль используется в определениях основных понятий, таких как ограниченная функция, предел, производная и др. В настоящее время, понятие функции модуля, внесли в список функций практически всех стандартных языков программирования, так как данная функция проста в вычислении.

При объяснении ученикам 6 класса темы «Модуль числа» целесообразно рассмотреть следующие задачи:

Пример 1. Найдите модуль положительного числа 5.

Решение: Число $5 > 0$. Отметим на координатной прямой точку $A(5)$ (Рис.1).

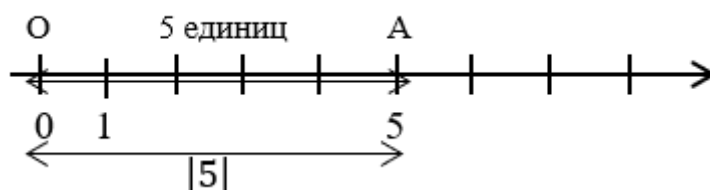


Рис. 1

Расстояние от начальной точки отсчета до точки $A(5)$ равно 5 единичным отрезкам. Тогда, модуль числа 5 равен 5.

Пишут: $|5| = 5$.

Читают: модуль числа 5 равен 5.

Пример 2. Найдите модуль отрицательного числа -3.

Для того, чтобы найти модуль числа -3 , на координатной прямой следует отметить точку $B(-3)$ (Рис.2).

Расстояние от начальной точки отсчета до точки $B(-3)$ равно 3 единичным отрезкам. Из этого следует, что модуль числа -3 равен 3.

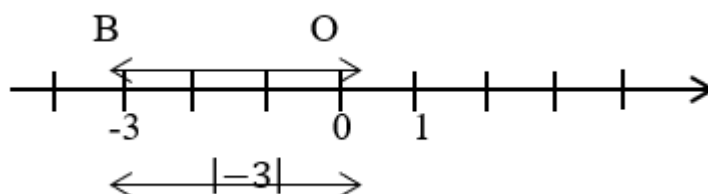


Рис. 2

При объяснении темы «Уравнения и неравенства, содержащие знак модуля» для старших классов целесообразно рассмотреть следующие примеры:

Пример 3. Решите уравнение:

$$|x - 6| + |3x + 8| = 2x$$

Решение: Так как, $2x = (x - 6) + (3x + 8)$, то это уравнение вида $|u| + |v| = u + v$, однако, это равенство может выполняться тогда и только тогда, когда числа u и v — неотрицательные. Отсюда следует, что это уравнение равносильно системе:

$$\begin{cases} x - 6 \geq 0, \\ 3x + 8 \geq 0. \end{cases} \text{ Следовательно } \begin{cases} x \geq 6 \\ x \geq -\frac{8}{3} \end{cases}$$

Значит, $x \geq 6$.

Ответ: $[6; +\infty)$.

Пример 4. Решите неравенство:

$$|3x - 7| = 9.$$

Решение: Применяя геометрический смысл модуля, получаем, что заданное неравенство равносильно неравенству

$$-9 \leq 3x - 7 \leq 9.$$

Таким образом, $-2 \leq 3x \leq 18$, значит $-\frac{2}{3} \leq x \leq 6$.

Ответ: $[-\frac{2}{3}; 6]$.

Заключение

Предложенные задачи будут способствовать глубокому усвоению нового материала и в дальнейшем ученики не будут испытывать трудности при решении задач данного типа.

Литература:

1. Марш, М. Я. Выгодский «Справочник по элементарной математики», 2006.
2. Азаров, А. И., «Математика для старшеклассников: Методы решения алгебраических уравнений, неравенств и систем: Пособие для учащихся учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования», 2004.
3. https://ru.wikipedia.org/wiki/Абсолютная_величина.
4. Верменюк, В. В., «Математика: учимся быстро решать тесты: пособие для подготовки к тестированию и экзамену», 2006.

Смешанное обучение на уроках иностранного языка

Селезнева Ирина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Мельцер Ольга Вадимовна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматривается внедрение в практику образовательных организаций инновационных образовательных моделей, таких как смешанное обучение. Также, особенности обучения иностранного языка с применением модели «смешанного обучения».

Ключевые слова: смешанное обучение, онлайн обучение, модель перевернутый класс.

Blended learning in foreign language classes

Selezneva Irina Petrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor;
Melzer Olga Vadimovna, student master's degree
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev

The article discusses the introduction of innovative educational models into the practice of educational organizations, such as «blended learning». Also, the features of teaching a foreign language using the model of blended learning.

Keywords: blended learning, online learning, flipped classroom model.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897, существует необходимость внедрения в практику образовательных организаций инновационных образовательных моделей деятельностного типа, основанных на использовании высокотехнологичных средств информационно-коммуникационных технологий с целью повышения качества образовательных результатов обучающихся. [Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010]. В условиях сочетания очной и заочной (дистантной) формы обучения становится актуальной модель «смешанного обучения» (blended learning).

Пурнима Валитан (Purnima Valiathan) понимает под термином «смешанное обучение» сочетание раз-

личных методов доставки образовательного контента, таких как курсов, построенных на Web-технологиях, EPSS и методик управления знаниями. Кроме того, термин используется для описания обучения, сочетающее в себе различные виды образовательной деятельности, включая очную форму обучения. Данный термин используется для описания обучения, которое включает в себя различные виды образовательной деятельности, сочетающую в себе очную форму обучения (face-to-face learning), электронное онлайн-обучение и самообучение [1].

Отечественные педагоги также занимаются вопросами использования смешанного обучения. Например, В. А. Фандей предлагает «рабочее» определение смешанного обучения, согласно которому смешанное обучение — это комбинация элементов очного и дистанционного

обучения, причем одно из них является базовым в зависимости от предпочитаемой модели [4]. М.Г. Бондарев определяет смешанное обучение как сочетание сильных сторон традиционного образовательного форм-фактора и преимущества дистанционных технологий. По его мнению, смешанное обучение — действенный способ решения проблемы несоответствия запросов общества и готовности современного высшего образования их удовлетворять [3].

Следовательно, можно говорить о трех основных компонентах смешанной модели обучения, которые употребляются в современном образовании:

— очное обучение: традиционная форма обучения в классе при прямом взаимодействии преподаватель-студент (обучение face-to-face);

— самостоятельная работа студентов: включает в себя индивидуальную работу студентов, например подготовка доклада по материалу, найденному в интернете;

— онлайн-обучение: совместная работа преподавателей и студентов онлайн, используя, например, интернет-конференции, технологию Skype или Wiki, и т. д.

Таким образом, смешанное обучение можно определить как систему обучения, которая включает в себя эффективные аспекты и преимущества обучения в классе и электронного онлайн-обучения. Смешанное обучение является системой, состоящей из разнообразных частей, которые взаимосвязаны друг с другом, и эти части образуют единое целое. в постоянной взаимосвязи друг с другом, образуя единое целое.

Технология смешанного обучения предоставляет возможность качественно изменить образовательный процесс и вывести совместную деятельность обучающихся и учителя на приоритетный уровень.

Существует несколько моделей смешанного обучения, эффективно позволяющих достигать поставленных задач на уроке иностранного языка, а именно: «новый профиль», «перевернутый класс», «ротация лабораторий» и «ротация станций».

Идея модели «новый профиль» заключается в том, что группа обучающихся формируется из школьников разных классов одного образовательного учреждения, которые осваивают образовательную программу по профильному предмету при помощи дистанционных технологий вместе с учителем или педагогом-куратором. Такая модель будет работать, если в группе набралось 10-12 человек.

Технология «Перевернутый класс» предполагает самостоятельное изучение теоретического материала с использованием интернет-источников, а в классе или дистанционно, используя видеоконференцсвязь (Zoom, Google Meet и др.), организуется обсуждение темы, разбор ключевых моментов, обучающимся предлагается практиче-

ская работа по отработке навыков применения учебного материала.

«Ротация станций» или «Смена рабочих зон» предполагает синхронизацию учителей, которые работают в параллелях, так как организовать процесс не так просто. В течение учебного дня обучающиеся изучают разные предметы по расписанию, а в конце дня учителя предлагают обучающимся задания по всем предметам, по которым они занимались. Обучающиеся работают в компьютерном классе [2].

Остановившись на модели «перевернутый класс» нами был организован урок английского языка в 6 классе на грамматическую тему «Present Continuous Tense».

Задача обучающихся дома изучить теоретический материал по теме, которую подготовил учитель заранее, и составить вопросы по заданной тематике. Работа в классе предполагает разбор вопросов, составленных дома. Учитель в данной модели выполняет роль тьютора, помощника обучающегося при выборе личной образовательной траектории. Вместо озвучивания и отработки учебных материалов педагог переходит к роли организатора учебного процесса. Так, от теоретической части обучающиеся переходят к практике по теме «Present Continuous Tense», происходит отработка навыков применения учебного материала.

Какие трудности ожидают учителя при проведении таких уроков? Главным образом, это основательная и трудоемкая подготовка к ним, составление теоретического материала (презентаций), подбор учебного видеоматериала, создание собственных разработок. Кроме того, учителю необходимо брать во внимание психологические особенности обучающихся, их уровень мотивации и заинтересованности, и сформированность ИКТ-компетенции. Немаловажную роль играет способность к организации, индивидуальные образовательные потребности, темп и ритм освоения учебного материала.

Стоит отметить, что не все обучающиеся готовы к такому стилю обучения, так как изменяется не только традиционная модель обучения, но и роль учителя в контексте образования. Проведенная рефлексия показала, что обучающиеся действительно заинтересованы такой формой урока.

Таким образом, смешанное обучение — универсальное средство реализации ФГОС, для которого характерны новые образовательные возможности, индивидуальная образовательная траектория, активная позиция обучающегося.

И как сказал Жан-Жак Руссо: «скучные уроки годны лишь на то, чтобы внушить ненависть и к тем, кто их преподает, и ко всему преподаваемому». Поэтому не стоит бояться «творить», «смешивать» и «экспериментировать» на уроке!

Литература:

1. Purnima, V. Blended Learning Models [Electronic resource] // Published: August 2002. P. 1. — URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>. (дата обращения: 20.09.2022).

2. Андреева, Н. В. Шаг школы в смешанное обучение/Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. — М.: Национальная открытая школа, 2016, — 279 с
3. Бондарев, М. Г. Модель смешанного обучения иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде технического вуза // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2012. — № 10 (135). — с. 41-48.
4. Фандей, В. А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: автореф. дис.... канд. пед. наук. — М., 2012. — 23 с.

Трудности профессиональной адаптации молодых специалистов в образовательной организации

Скобелева Анастасия Владимировна, студент магистратуры
Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова

В статье рассматривается проблема профессиональной адаптации молодых специалистов в образовательной организации. Автор раскрывает основные трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги в период профессиональной адаптации, анализирует предпочтительные формы психолого-педагогического сопровождения молодых специалистов в школе, формулирует условия, влияющие на успешную профессиональную адаптацию учителей.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, молодые специалисты, педагоги, трудности профессиональной адаптации.

Начальный этап работы молодых специалистов в образовательном учреждении — сложный процесс, характеризующийся непредсказуемостью. На данном этапе начинающий педагог сталкивается со множеством профессиональных проблем и от того, научится ли он решать эти проблемы, справляться с поставленными перед ним задачами зависит, состоится ли начинающий специалист как профессионал или решит уйти из сферы образования.

К вопросу о профессиональной адаптации обращались многие ученые-исследователи, такие как Т. С. Полякова, С. Г. Вершловский, Г. С. Засобина, Е. Н. Будрастых, Г. М. Голубенко, Э. Ф. Зеер, О. В. Назарова, А. К. Маркова и др. В своих исследованиях ученые выделяют следующие проблемы и трудности, с которыми сталкиваются начинающие педагоги и которые негативно влияют на процесс адаптации молодого специалиста в образовательной организации:

— высокое эмоциональное напряжение (глубоко переживаются как неудачи, так и успехи в педагогической деятельности);

— сложность и многозадачность профессиональной деятельности;

— возможные трудности в общении с учениками и их родителями, с коллегами по работе, с администрацией учебной организации;

— недостаток наставнической помощи в разработке урока, внедрении новых технологий, разрешении конфликтных ситуаций с участниками педагогического процесса [3].

В своем исследовании мы опираемся на следующее определение, наиболее четко, на наш взгляд, отражающее суть психолого-педагогической адаптации — процесс

вхождения личности в новое социальное окружение и становление оптимального баланса между индивидуумом и окружающей средой с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения, как личности, так и среды, а также развитие устойчивого положительного отношения к избранной профессии, в появлении субъективного чувства удовлетворенности данным видом деятельности [1, 2].

Для дальнейшего исследования процесса профессиональной адаптации и психолого-педагогического сопровождения молодых специалистов нами была проведена диагностика в МБОУ «Никольская средняя общеобразовательная школа» Костромского района. В исследовании приняли участие 6 молодых педагогов, стаж педагогической деятельности от 2 до 4 лет.

В работе был использован следующий диагностический инструментарий: анкета о профессиональном самочувствии; анкета оценки поддержки молодых специалистов; таблица диагностики затруднений и потребностей педагогов.

По результатам анкетирования преподавателей о профессиональном самочувствии, педагогами был отмечен благоприятный социально-психологический климат в коллективе. Чаще всего педагоги приходят на работу в хорошем настроении, коллектив относится к молодым специалистам доброжелательно, а также оказывает моральную и практическую поддержку.

Администрацией образовательной организации созданы комфортные условия для всех педагогов: выделена рабочая зона, помощь опытных педагогов, распределены полномочия и должностные обязанности, оказывается своевременное методическое информирование. В ре-

шении профессиональных трудностей помощь оказывают коллеги, директор, завуч.

При оценке необходимости помощи в профессиональной деятельности в начальный период работы были получены следующие результаты: помощь в течение месяца потребовалась двум педагогам, помощь в течение шести месяцев потребовалась двум учителям, помощь в течение года требовалась одному педагогу и одному преподавателю помощь нужна до сих пор.

Наибольшие затруднения в первый год работы у педагогов вызвали проблемы с дисциплиной в классе и трудностями в организации и проведении учебных занятий.

При оценивании самочувствия в профессии наименее выраженными показателями среди молодых специалистов оказались: умение справляться с профессиональными трудностями (33%), чувство самоценности в педагогическом коллективе (33%), удовлетворенность своей педагогической деятельностью (33%).

Среди основных трудностей, возникающих перед молодыми специалистами, были отмечены использование методов (наблюдение, эвристическая беседа, проблемная ситуация, частично-поисковый, исследовательский, проектов и др.) и средств обучения (наглядных, технических и др.), затруднения в знании концепций, образовательных стандартов по предмету, норм оценки результатов учебной деятельности учащихся, нормативной базы, подготовка учащихся к олимпиадам, турнирам, соревнованиям, творческим конкурсам, подготовка и проведение внеурочного мероприятия, распределение времени на различные виды работ в ходе урока, планирование работы (составление поурочных, тематических, календарных и иных планов), подготовка отчетов.

Наиболее предпочтительными формами психолого-педагогического сопровождения молодых специалистов, с точки зрения самих педагогов, являются тренинг (66%), общество молодых педагогов (50%), консультирование, встречи с коллегами в неформальной обстановке, общение преподавателей в социальных сетях (33%).

По результатам опроса о наиболее полезных формах поддержки молодых специалистов были получены следующие результаты: возможность по всем вопросам обращаться к своему наставнику (100%), посещение уроков наставника (83%), обсуждение с администрацией (завучем, директором) состояния дел в первый год моей работы (83%), обсуждение с директором, муниципальным администратором возможностей карьерного продвижения (66%), составление личного плана развития и обсуждение его с руководством

(83%), работа в школе при получении педагогического образования по собственной инициативе (100%), денежные выплаты в виде грантов за работу в сельской школе (66%), увеличение стипендии студентам последних курсов, заключивших договор с муниципалитетом/школой (66%).

Основными достоинствами работы в образовательной организации молодые педагоги считают достойный уровень заработной платы (66%), интересная и разнообразная работа (50%), уважение со стороны детей и родителей (50%), стабильность (50%). Так же все молодые педагоги отметили, что самостоятельно могут принимать решения в области учебной и воспитательной работы.

При самоанализе перспектив на ближайшие три года педагоги отметили следующие варианты: обучение на более высоком уровне (ВУЗ, магистратура) — 66%, расширение круга профессионального общения — 33%, повышение профессионального мастерства — 33%, реализация собственных проектов — 33%. Для реализации своих планов педагоги уже сейчас проходят курсы повышения квалификации (50%), осваивают новые методы и формы педагогической деятельности (50%), реализуют с детьми социальные проекты (66%).

На основании полученных данных нами были сформулированы следующие выводы:

— наибольшие трудности для молодых педагогов составляет нехватка профессиональных умений в сфере преподавания, воспитания, методической работы;

— проблемы возникают в процессе проектирования и проведения уроков, в работе с учениками и с родителями;

— значительная часть молодых специалистов преодолевает проблемы самостоятельно: ищет пути развития и повышения квалификации.

Результаты проведенной диагностики еще раз доказывают актуальность психолого-педагогического сопровождения для успешной адаптации молодых специалистов в образовательной организации.

На наш взгляд, к основным условиям, влияющим на успешную профессиональную адаптацию молодых специалистов можно отнести:

1. Благоприятный социально-психологический климат в коллективе.

2. Организация методической работы с педагогами, поиск эффективных форм сопровождения молодого специалиста. Разработка и реализация программы работы с начинающими педагогами.

3. Личностно — ориентированный подход в процессе профессиональной адаптации молодых учителей.

Литература:

1. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.
2. Мороз, А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: Автореф. дисс. д-ра пед. наук/А. Г. Мороз. — Киев: КГУ, 2006. — 50 с.
3. Ширшова, И. А. Адаптация молодого учителя к профессиональной деятельности в современной школе // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2014. № 3. — С. 3-17

Формирование основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста через игровую деятельность

Чадная Елена Анатольевна, воспитатель высшей категории;
Захарова Александра Сергеевна, воспитатель высшей категории;
Тропынина Светлана Герасимовна, воспитатель высшей категории
МБДОУ «Детский сад № 92» г. Нижний Новгород

В статье говорится о проблеме грамотности дошкольников в сфере финансов. Кроме того, о том, что формирование финансовой грамотности нужно начинать с раннего дошкольного возраста. В статье подробно описаны разнообразные методы и формы работы по данной теме, показана работа по трем модулям: «Труд-продукт», «Семейный бюджет», «Маленький экономист».

Ключевые слова: бюджет, доходы, расходы, товар, кредит, имущество, финансовая грамотность.

Сегодняшнее поколение живет в иных экономических условиях. Детей повсюду окружает реклама, а в их лексикон включается все больше слов финансовой среды.

По мнению Г.П. Поварициной, «Человек, который уверен в своем будущем, чувствует себя гораздо лучше. И поэтому наши дети должны быть в курсе, как правильно пользоваться средствами, которые они будут зарабатывать во взрослой самостоятельной жизни» [2].

Финансовое просвещение и экономическое воспитание — сравнительно новое направление в дошкольной педагогике, которое способствует обогащению социально-коммуникативного и познавательного развития дошкольников. Кроме того, правильно организованное экономическое воспитание способствует нравственному развитию ребенка [5].

Нравственные представления дошкольников в основном формируются на основе наглядных примеров. Дети не знают, почему тот или иной поступок хорош или плох, но знают, как именно они должны поступить («поделиться», «подарить», «положить в копилку» и т. д.). Дошкольникам сколько угодно можно говорить о нормах и правилах, но если слова не будут связаны с определенной последовательностью действий, — они окажутся бесполезными [2].

Все это делает актуальной проблему формирования элементарных экономических представлений и формирование финансовой грамотности у детей, начиная с раннего возраста.

Знакомство дошкольников с основами финансовой грамотности проходит через взаимосвязь со всеми образовательными областями дошкольного образования, что способствует всестороннему развитию детей, позволяет с большей эффективностью подготовить их к обучению в школе. Главное — говорить ребёнку о сложном мире экономики на языке, ему понятном [1].

Начав работу с детьми по формированию основ финансовой грамотности, мы прежде обогатили предметно-пространственную среду, создав в группе уголок «В мире финансов». В нем мы разместили: дидактические

пособия: «Финансовая пирамида», «Денежное дерево», «Банкомат», лэпбук «В мире финансов»; дидактические игры: Кубик Блума (по профессиям). «Умственный и физический труд», «Промышленность Н. Новгорода», «Путешествие дерева», «Разложи картинки правильно» (классификация продукции разных видов промышленности), «Семейный бюджет», «Хочу и могу», «Движимое и недвижимое имущество», «Что можно купить за деньги?», «Валюта разных стран», «Денежные места»; картотека бесед по финансовой грамотности, альбомы «Дети и деньги», «Финансы», «Коллекция денег»; кошельки и копилки для денег и многое другое.

Затем всю работу по формированию финансовой грамотности у детей мы разделили на три модуля. К каждому модулю мы составили перспективный план, разработали серии занятий и бесед по разным областям, изготовили дидактические и сюжетно-ролевые игры, а также продумали работу с родителями. Каждый модуль решает образовательные, развивающие и воспитательные задачи.

1 модуль: «Труд-продукт» включает в себя два направления: «Знакомство с профессиями разных сфер», «Товары и услуги».

В этом модуле дети знакомятся с профессиями разных сфер, с их спецификой и значимостью. А также знакомятся с понятием «реклама» и ее значением в жизни человека.

Кроме того, в этом разделе дети обогащают свои знания о труде, его видах; последовательности трудовых действий; что способствует воспитанию уважения к труду и трудолюбию и отрицательному отношению к лени.

Одним из самых эффективных методов по формированию основ финансовой грамотности у дошкольников являются: занятия, занятия-беседы. Поэтому нами были проведены следующие занятия: «Сколько славных дел вокруг», «Все работы хороши!» и т. п. А также серии бесед: «Труд — основа жизни», «Профессии моих родителей», «Работать и зарабатывать», «Кем бы ты хотел стать?», «Профессия будущего», «Какими качествами должен обладать спасатель», «Значимость профессии, где нет го-

тового продукта», «Что такое ресурсы?», «Труд и товар», «От зёрнышка до булочки», «Роль леса в жизни людей», «Что такое реклама?», беседа по макету «Банк». В ходе таких занятий и бесед дети узнали много нового и интересного о мире финансов.

Для эффективности усвоения детьми экономических понятий использовали разнообразные дидактические игры: «Профессии сферы услуг», «Кто, что производит», «Собери цепочку» (по профессиям), «Кому что нужно?», «Услуга и товар», «Качественный и некачественный товар», «Копилка трех поросят», «Кредит на мечту» и многое другое.

В игре «Собери цепочку» (по профессиям) нужно составить последовательность выполнения трудовых действий, используя схему: профессия-цель-оборудование-действие-результат труда. Для этого из сундучка берем картинку с профессией, я, например, выбираю повара. Затем определяем цель работы, для повара — это приготовление еды. Далее подбираем нужные инструменты и оборудование. Повару нужны: кастрюли, половники, ножи и т.д. Теперь находим картинку с действиями, которые выполняет человек данной профессии. Повар: режет, жарит, мешает и т.д. И в заключении нужно определить результат данного труда: повар приготовил обед. Выкладывая картинки по схеме, ребенок объясняет свой выбор, комментирует свои действия.

Большое влияние на ребёнка имеет телевизионная реклама. Зная этот факт, мы организовали игру-рекламу, где дети не только рисовали рекламные плакаты, но и придумывали рекламу, используя в ней героев разных сказок.

А благодаря совместным с родителями экскурсиям в разные магазины дети узнали много новых понятий: касса, продавец, работающий на кассе называется кассир, витрина, товар и т.д. А в качестве домашнего задания детям, вместе с родителями было предложено сделать рекламу купленного товара и прорекламировать его перед друзьями.

2 модуль: «Семейный бюджет» включает в себя три направления: «Азы домашней бухгалтерии», «Экономным я расту», «Я как папа, я как мама».

Здесь дети знакомятся со структурой семейного бюджета и его планированием. Повторяют правила экономии.

Кроме того, подводим детей к понятию новых слов: бюджет и из чего он состоит: зарплата, пенсия, стипендия и др.

Даём представление детям о доходе, его увеличении и уменьшении, о сути расходов. А также прививаем бережливость, расчетливость, смекалку, трудолюбие и осуждаем жадность.

Работа в этом модуле также началась с занятий и бесед. Это такие занятия, как: «Заработная плата — оплата труда», «Богатство и бедность». А также цикл бесед: «Потребности человека», «Какие бывают доходы?», «Семейный бюджет», «Планирование семейного бюджета», «Основные и неосновные расходы», «Как делать покупки с умом?», «Занимаем и одалживаем», «Наше богатство», «Откуда берётся

вода?», «Правильные привычки», «Как беречь ресурсы?», «Правила экономии» и т.п.

Большое значение для формирования основ экономики имеет чтение художественной литературы. Особое место отводилось активному использованию пословиц и поговорок. Они очень кратко и точно помогают детям понять, «что такое хорошо» и «что такое плохо». А также с их помощью детям легче понять некоторые поступки и выразить свое мнение на жизнь [4].

Ребенок осваивает и познает мир через игру. Поэтому нами были разработаны развивающие дидактические игры: «План покупок», «Семейный бюджет», «Первоочередные потребности», «Хочу и могу», «Движимое и недвижимое имущество» и многое другое.

В игре «Первоочередные потребности» или «Желаемое и необходимое» (проблемная ситуация) детям предлагается распределить предметы на три группы. В первой группе должны оказаться предметы, которые помогают нам утолить голод и жажду (еда). Во второй группе предметы, защищающие нас от холода, дождя и ветра (одежда). В третьей группе то, что помогает весело, с пользой и интересно провести время (игры, игрушки, развлечения). Еду нужно положить на карточку поле — холодильник, одежду на карточку-поле — шкаф, а игры (развлечения) на карточку — поле — на полку. После того, как дети рассортировали все предметы по группам, создается проблемная ситуация: представьте, что вы хотите кушать, вам очень холодно и к тому же скучно, а денег на все это не хватает. На что вы потратите деньги в первую очередь, почему? Создание подобных проблемных ситуаций побуждает детей искать правильный ответ, делать выводы, а также повышает интерес к изучению экономических понятий.

Очень интересно проходили совместные беседы, где родители рассказывали о своей профессии, как оплачивается их труд. Дети стали понимать, что родители получают деньги за свой труд, а не просто достают их из кошелька. Благодаря тесной работе с родителями, у детей гораздо быстрее формируются понятия о семейном бюджете, доходах и расходах.

3 модуль: «Маленький экономист» включает в себя три направления: «Что такое деньги?», «Какие бывают деньги?», «Где живут деньги?»

А в этом модуле дети знакомятся с историей происхождения денег, с элементарным товарообменом, с эволюцией денег. Кроме того, дети знакомятся с работой банка, с услугами, которые оказывает банк, с профессиями людей, работающих в банке.

В этом разделе основной идеей было то, что человек в современном мире не может сам производить все, что нужно ему для жизни, поэтому необходима специализация в производстве товаров и услуг. Обмен товарами и услугами — путь удовлетворения экономических потребностей.

Для успешного решения данных задач, мы использовали разные формы работы с детьми: занятия: «Деньги

были не всегда. Товарообмен», «Как деньги попадают к нам в дом. Трудовая денежка всегда крепка», «Что такое цена?», «Где живут деньги?» и другие.

Серии бесед: «Обмен и деньги», «Эволюция денег», «Появление первых денег на Руси», «В каждой стране деньги называются по — разному», «Что можно и что нельзя делать с деньгами», «Зачем нужны банки?», «Где рождаются деньги», «Деньги, которые ты не видишь», «Профессии людей, которые производят деньги» и т. д.

Кроме того, чтение художественной литературы, просмотр мультфильмов: «Как появились деньги» «Фиксики. Деньги», «АБВГДейка. Что такое деньги?», «Азбука денег тётушки Совы. Безналичные деньги», телепередачи «Галлилео»: «История изобретений. Деньги» и т. п.

Игровые ситуации на тему: «Профессии», «Покупка в супермаркете», «Мы с мамой идём в магазин», «Тур агентство», «Банк: обменный пункт», «Рынок» и другие.

Дидактическая игры: «Товары и услуги» (по сказкам), «Что можно купить за деньги?», «Кому что нужно и кем производится», «Рынок товаров и услуг», «Копилка трёх поросят», «Валюта разных стран», «Денежные места», «Кредит на мечту», «Деньги разные бывают» и т. п.

Очень понравилась детям игра: «Деньги разные бывают», где детям предлагалось соотнести денежные купюры со страной: Россия — рубли, Турция — лиры, Беларусь — белорусский рубль, Америка — доллар и т. д. В ходе игры дети находили на карте страну, затем искали нужную денежную единицу и убирали ее в конверт, на котором были изображены отличительные знаки этой страны.

Для того, чтобы увлечь детей сложным, но очень интересным миром финансовой грамотности, у нас в группе была создана творческая мастерская «Очумелые ручки». Где дети вместе с родителями придумывали денежку нашей группы, мастерили копилки и кошельки и многое другое. Затем были организованы выставки детских и детско-родительских работ.

Благодаря такой совместной деятельности взрослых и детей, происходит активное общение, которое стимулирует познавательную активность, а также заряжает их положительными эмоциями [3].

Особое место в познании мира экономики занимают интеллектуальные игры-развлечения, игры-викторины, игры-квесты. Поэтому нами была организована подобная игра-квест: «Помогите Фунтику!» Дети, получив задание и карту маршрута, с большим интересом выполняли все задания. После того, как дети справились с испытанием, Белладонна давала им ключи от домика, в котором прячет Фунтика. В конце игры, когда все ключи были собраны, дети открыли замок на домике и освободили Фунтика! В ходе такой игры дети закрепили названия профессий, вспомнили, какие бывают кредиты (автокредит, ипотечный, потребительский), уточнили название денег в разных странах, а также узнали, что не все продается и не все покупается (здоровье, любовь, счастье и т. д.) Кроме того, такая интеллектуальная игра позволяет в игровой — соревновательной форме подвести итог по изученному материалу, а также обобщить и систематизировать знания.

Работа по экономическому воспитанию дошкольников была бы невозможна без участия родителей, их заинтересованности, понимания важности проблемы, так как семья для ребёнка является эталоном правил, норм и социальных форм поведения.

Таким образом, благодаря системной работе по формированию основ финансовой грамотности, дошкольники освоили начальные навыки обращения с деньгами, а также осознали необходимость грамотно и бережливо относиться к ним. Что послужило созданию прочного фундамента для формирования нравственно-этических привычек, которые в будущем помогут детям успешно управлять своими финансами.

Литература:

1. Дошкольникам об экономике: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования [Текст]/Е. Н. Табих. — Минск: Вышэйшая школа, 2010. — 45 с.
2. Г. П. Поварницина, Ю. А. Киселева «Финансовая грамотность дошкольника. Программа кружка. Ресурсный и диагностический материал. Занятия и игры/авт.-сост. Г. П. Поварницина, Ю. А. Киселева. — Изд. 2-е, испр.-Волгоград: Учитель. — 186 с.
3. Стахович, Л. В. Образовательная программа «Азы финансовой культуры для дошкольников»: пособие для воспитателей, методистов и руководителей дошкольных учреждений/Л. В. Стахович, Е. В. Семенкова, Л. Ю. Рыжановская. — 4-е изд. — М.: ВИТА-ПРЕСС, 2020. — 32 с.
4. Стахович, Л. В. Методические рекомендации: пособие для воспитателей дошкольных учреждений/Л. В. Стахович, Е. В. Семенкова, Л. Ю. Рыжановская; серия книг «Занимательные финансы. Азы для дошкольников». — 4-е изд. — М.: ВИТА-ПРЕСС, 2020. — 80 с.
5. Шорыгина, Т. А. Беседы об экономике: Методические рекомендации. — 3-е изд., испр. И доп. — М.: ТЦ Сфера, 2020. — 96 с. — (Вместе с детьми).

Основные принципы обучения в системе дополнительного образования

Шопина Светлана Сергеевна, методист

МАУ ДО «Дом детского творчества» Ивнянского района Белгородской области

Дополнительное образование детей является актуальным и необходимым звеном системы непрерывного образования, направленного на создание необходимых для личностного развития учащихся, позитивной социализации и профессионального самоопределения, удовлетворение индивидуальных особенностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии, занятиях физической культурой и спортом, научно — техническим творчеством; формирование и развитие творческих способностей учащихся выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся; обеспечение духовно — нравственного, гражданского, патриотического, трудового воспитания учащихся.

Творческое объединение дополнительного образования — основной структурный элемент в системе дополнительного образования, ключевое понятие для педагогики дополнительного образования детей.

Творческое объединение — это объединение детей по поводу своего творческого самоопределения и развития, в котором реализуется совокупность педагогических, художественно-технологических и художественно-исполнительских функций, присущих позициям, занимаемым руководителем и учащимися в соответствующих формах совместной деятельности, обеспечивающей решение поставленных задач. Педантическая деятельность состоит из элементов усвоения и воспроизведения сформированных ранее знаний, умений, навыков и элементов творческой деятельности, в процессе которой участники учатся открывать новые для себя грани и нюансы в творческой деятельности.

Педагогическая деятельность включает в себя обучение, образование и воспитание участников. Обучение в конечном итоге ориентировано на то, чтобы участники овладели теоретическими знаниями и практическими умениями. Обучение предполагает развитие учащихся, участники учатся усваивать и овладевать способами творческой деятельности.

Основные положения, в соответствии с которыми строится обучение, называются принципами. Педагог, анализируя учебный процесс, должен руководиться дидактическими принципами, знать их и уметь творчески применять с учетом реальных копий работы с участниками. Система принципов опирается на понятия обучения и его закономерностей, они выступают важнейшими обобщенными средствами организации, руководства и управления обучения учащихся. Принципы расположены в определенной последовательности, внутренне между собой связаны и взаимно обусловлены.

Первый принцип — принцип соответствия социально-психологических и индивидуально-психологических

особенностей учащихся специфике обучения. Это означает необходимость приспособления учащихся к системе обучения — осознание себя учениками; готовность учиться, выполнять ученические функции. Педагог, соблюдая принцип, должен учитывать пол, возрастные особенности, в некоторых ситуациях — национальность, а также особенности восприятия детей, их внимания, мышления воображения, воли, а также темперамента, характера, способностей.

Второй принцип — принцип сознательной учебно-познавательной активности учащихся в обучении. Если педагог не создает ученикам условия для проявления активности и сознательности, пытается дать им готовый учебный материал, требуя лишь механического повторения, то он нарушает этот принцип. В соответствии с этим принципом руководитель обязан в обучении создавать благоприятные условия для педагогически направляемой активности, сознательности и самостоятельности учащихся.

Ведь процесс усвоения и овладения материалом, должен быть процессом сознательным и активным, требующим их мыслительной и практической самостоятельности.

Принципы соответствия качеств учащихся специфике обучения и сознательной их активности составляют внутренне связанные между собой стороны единого процесса обучения.

Третий принцип — принцип научности обучения. Это означает, что педагог в своей работе с учениками должен учитывать закономерности обучения.

Из этого принципа вытекают требования учета закономерностей, которые заключены в учебном материале и в психологии восприятия, воображения, понимания, усвоения этого материала. Принцип научности обязывает руководителей совершенствовать методику обучения данному предмету, опираясь на последние достижения не только педагогики (дидактики) и психологии, но и эстетики, теории определенного вида искусства. В соответствии с этим принципом педагог заранее планирует и вводит такие средства обучения, которые обеспечивают познавательное развитие и воспитание.

Четвертый принцип — принцип художественной образности обучения. В дидактике художественная образность обучения обычно рассматривается при обосновании принципа его наглядности. Подобный подход правомерен, так как в обучении художественные произведения в качестве учебного материала не занимают ведущего места. Кардинально меняется положение там, где обучение преимущественно строится на учебно-художественном материале, в процессе обучения. На заня-

тиях используются разнообразные формы наглядности — предметная и образная наглядность в виде орудий труда, предмет быта, портреты исторических деятелей, словесно-образовательная наглядность в виде орудий труда, предметов быта, портреты исторических деятелей, словесно-образная наглядность-живые и образные описания событий и явлений настоящего и прошлого; условно-изобразительная наглядность — схемы, чертежи, таблицы, диаграммы; динамическая наглядность — использование коммуникационных технологий. Подобные формы наглядности применяются в творческих объединениях различной направленности.

Пятый принцип — принцип систематичности и последовательности обучения. Обучение строится по определенной системе — учебный материал подается в логической последовательности и преемственности с опорой на имеющийся у учащихся опыт, представления, знания, умения и навыки. Систематичность обучения обязывает строить занятия по дидактической логике, именно она определяет последовательность и характер решения учебных тем и задач, изучения учебного материала с нарастанием его сложности. Вместе с тем этот принцип обязывает педагогов исходить и из логики, свойственной подаваемому материалу. А это означает, что педагог, продумывая систему и последовательность распределения этапов обучения, соотносится с логикой, материала, который используется в ходе занятия.

Этот принцип как бы связывается с систематичностью последовательностью работы педагога с участниками.

Шестой принцип — принцип проблемности обучения. Этот принцип обращает внимание на необходимость в обучении конструирования новых для себя учебных средств. Важно обучать участников различным приемам овладения средствами решения учебных проблем. В процессе обучения педагогу нужно их ставить в разные ситуации творческого поиска и открытия для себя новых решений. Так, очень важно обучать различными способам и приемам исследования, организованных учебно-проблемных ситуаций, в основе которых лежат жизненные факты и обстоятельства. Тем самым в соответствии с этим принципом руководитель обязан создавать условия для широкой деятельности учеников в процессе работы над заданиями и работы, связанной непосредственно с разучиванием материала.

Седьмой принцип — принцип коллективности обучения. Этот принцип выражает требования и обучать, и воспитывать класс (коллектив, группа, объединение) как целое, создавать условия для тематически-целенаправленной, слаженной работы всех его учащихся, если деятельность носит коллективный характер. Поэтому необходимо и во внутриколлективной деятельности формировать навыки подлинной коллективности. В соответствии с этим принципом обучение должно быть обязательно согласованно с основными механизмами развития коллектива. Это означает: учебная работа наряду с воспитательной органически должна сочетаться и строиться в соответствии

с ближайшими, средними и дальними перспективами, представлять собою единство репродуктивной и продуктивной деятельности. Учащиеся должны осознать цели и задачи класса, вносить вклад в его успехи, уметь подчинять свои устремления общеклассным, дорожить честью и бороться за утверждение его авторитета в школе, в населенном пункте, коллективе (объединении).

Из этого принципа вытекает требование органического сочетания коллективной и групповой деятельности, правильного планирования и осуществления их взаимодействия.

Для формирования и развития коллективности большую ценность представляет попеременное вовлечение участников в разнообразные формы учебно-воспитательной работы: участник выступает в роли учителя, учится выступать перед коллективом с подготовленным материалом, с беседой, в роли помощника.

Целесообразно обучение участников действиям с позиций педагога, так как в классах (группах, коллективах) всегда имеется большая потребность в организации Питания помощи отстающим участникам.

Коллективный характер обучения предполагает умение участников учиться, учитывая мнения других членов коллектива, согласовывать с ними свои действия, искать и находить совместные коллективные решения. Этот характер обучения активно формирует и развивает у них коллективизм как условие успешной деятельности всего коллектива и каждого его члена.

Восьмой принцип — принцип индивидуализации обучения. В данном случае речь идет не просто об учете особенностей учащихся применительно к специфике обучения, а о педагогически целенаправленной индивидуализации обучения. Согласно этому принципу, какую бы форму организации обучения мы не взяли — коллективную, групповую или индивидуальную — в конечном итоге важно, чтобы посредством их формировались бы личностно-индивидуальные качества учащихся. Конечно, разики формы обучения создают различные условия для этого.

Девятый принцип — принцип эстетической увлекательности обучения. Учиться надо в атмосфере оптимизма, доброжелательности, радости. Педагог обязан со тая психологический климат, атмосферу радости открытий, обогащающей внутренний ми, учащихся.

Десятый принцип — принцип связи обучения с практикой. Этот принцип в обучении учеников реализуется специфическим образом. Во-первых, он находит свое выражение в подборе материала. Во-вторых, процесс обучения педагог прямо или косвенно связывает с предстоящим процессом работы над выбранной темой. В-третьих, обучение обязательно связывается с предстоящей деятельностью.

Обучение — средство развития эстетически-нравственных качеств, воображения и мышления, памяти и внимания учеников, их потребностей, интересов, ориентации мотивов, установок. Обучение — средство нрав-

ственного, трудового, эстетического и физического воспитания, формирования и мировоззрения учащихся.

Если не назовем одиннадцатый принцип — принцип прочности результатов обучения, то освещение темы будет не полным. Этот принцип обращает внимание педагога на необходимость прочного овладения содержанием учебного материала средствами и способами деятельности, и, следовательно, позволяет, проверить успешность применения ранее рассмотренных принципов.

Принцип выражает подлинную действенность обучения только в том случае, если будет применяться к аспектам обучения, вытекающим из содержания всех принципов. Важно, чтобы ученики не только запомнили изучаемый материал, но и применяли в практических действиях, демонстрировали творческий характер, понимали и воплощали в дальнейшем. По прочности результатов обучения можно судить и об его эффективности в развитии и воспитании.

Литература:

1. Божович, Е. Д. Возможность и ограничения коммуникативной компетенции подростков. Психология, наука и образование — 1999. № 2
2. Битинас, Б. П. Методология и техника исследования воспитательных функций микросоциума. Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт. — М. 1993.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства. Современный гуманитарный институт, М. 2001
4. Давыдова, С. Д. Проектирование развития художественной культуры личности. Искусство и образование: Журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания. — 2001. № 3.
5. Кармин, А. С. Культурология, Учебник для вузов. СПб.: Издательство «Лань», 2001.
6. Киященко, Н. И. Художественные и эстетические образовательно-фундаментальные основания культуры. Искусство и образование: Журнал методики, теории и практики художественного образования и воспитания. — 2001.
7. Нестеренко, А. В. Духовно-нравственное развитие личности на основе русской традиционной культуры в современных социально-культурных условиях, М. 2001.
8. Смирнова, Е. И. Клубные объединения — М. 1977.
9. Ярошенко, Н. Н. Социально-культурная деятельность: парадигмы, методология, теория. М., 2000.

Methods of studying astronomical coordinate systems in secondary schools

Yakubova Shokhidakhon Kodirovna, docent;
Dehqonova Oxista Kosimjonovna, teacher
Fergana State University (Uzbekistan)

This article discusses the systems of astronomical coordinates, the name of the stars, their position in the celestial sphere and the solution of various astronomical problems to determine the coordinates of various star systems.

Keywords: space bodies, sky, radius, celestial sphere, zenith, horizon, equator, meridian, horizontal coordinates, equatorial coordinates.

I. Introduction

Astronomical coordinates. Coordinates are numbers that determine the position of a point. Thus, for example, geographic latitude and longitude are called geographic coordinates, since they express the position of a point on the earth's surface by means of them. There are several systems of astronomical coordinates, with the help of which the position of points on the celestial sphere is determined. These systems differ from one another in the choice of the main plane and the beginning of the count. In each such system there are always two coordinates, one of which is quite similar to the earth's latitude, the other to longitude. In some problems it is more convenient to use one coordinate system, and in others — another.

Astronomy provides information about the structure and evolution of the universe based on the study of the structure, motion and position of cosmic bodies, and teaches mathematical methods for determining the apparent position of lights in the sky, the theory of finding the exact time, observations. To determine the visible position of lights at any time, it is necessary to know their laws of visible motion.

To study the visible conditions and movements of celestial bodies, it will be necessary to determine their position during observation. To do this, it is sufficient to study the celestial position of the stars in relation to certain directions, and in most cases there is no need to determine the distances to them. Before studying the visual states and movements of lights, it is necessary to

become acquainted with the main points, lines, and circles of the sky. A celestial sphere is a sphere whose radius is arbitrarily taken and whose center lies in the eye of the observer, in which the stars are projected in the same way as the stars appear in the sky at a given time. One of the two points of the vertical line passing through the observer at the center of the celestial sphere, which intersects with the celestial sphere, is called the zenith (Z'), and the other, which lies diametrically opposite to it, is called the nadir (Z'').

The straight line connecting these points of the sphere is called the vertical line. A large circle formed by the intersection of a celestial sphere with a plane perpendicular to a vertical line from its center is called a mathematical horizon. The large circles formed by the intersection of the sphere with the planes passing through the vertical axis are called vertical circles. The points and lines mentioned above vary depending on the observer's position on the Earth's surface. The celestial sphere has points and lines connected to the main lines and points of the globe that do not change their state even when observed from anywhere on Earth.

The visible motion of celestial bodies is a visual phenomenon that reflects the Earth's own axis and its rotation around the Sun. Therefore, methods are used to find the position of celestial bodies depending on the motion of the Earth [1,13].

II. Methods

1 — method. The North Star is the brightest star in the constellation Ursa Major. As we have previously determined, the latitude of a given place is equal to the height (hp) of the Universe pole above the horizon at that point, i.e. = hp. Therefore, it can be concluded that the height of the World Pole in Tashkent is about 41020', and the latitude of Tashkent is 41020'.

In other words, if it is necessary to approximate the latitude of a particular location on the Earth, it is sufficient to measure the height of the Universe from the horizon.

2 — method. It is possible to directly measure the height h_0 of the Sun at noon in a given settlement and to find the latitude of the place according to the δ_0 deflection of the Sun for that particular day.

$$h_0 = 90^\circ - \varphi + \delta_0 \text{ from here it is equal to } \varphi = 90^\circ - h_0 + \delta_0.$$

The numerical values that determine the position of a point in the celestial sphere are called astronomical coordinates. In astronomy, several astronomical coordinate systems are used. These systems differ from each other in the choice of the main planes used in them and the beginning of the calculations. Depending on the solution of the problem, a certain astronomical coordinate system is used [10, 13].

Horizontal coordinates. If we take the plane of the horizon as the principal plane, then the zenith will be the principal point. We pass a large circle through the zenith and σ star. All large circles passing through the zenith are perpendicular to the horizon, and they are called vertical circles or verticals. The coordinates of this system are: altitude h and azimuth A .

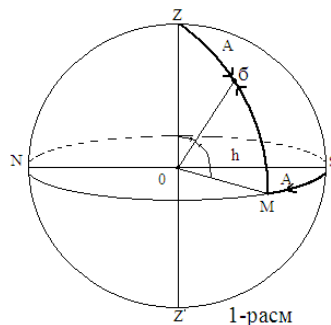


Fig. 1

To find the height, we draw a large circle passing through the zenith and the σ star whose height must be found. Along this circle, the arc $M\sigma$ transferred from the horizon to σ is the height h . Its central angle is $MO\sigma$ (Fig. 1).

From the horizon to the zenith h is positive and to the south it is negative.

At the zenith, the height of the star is $h = 90^\circ$, nadir $h = -90^\circ$, and on the horizon $h = 0^\circ$. Sometimes the zenith distance of the star is used instead of the height z — the angular distance of the star from the zenith. The distance from the zenith is calculated from 0° to 180° , and the altitude from 0° to $\pm 90^\circ$. Obviously, $h + z = 90^\circ$. $ZO\sigma = \widehat{Z\sigma} = z$ is the distance from the zenith. if σ is at the zenith, then $Z = 0^\circ$; in nadir, $z = 180^\circ$.

The angle formed at the zenith between the vertical of the lamp and the meridian is azimuth (A). From Figure 1 $\angle SZM = \angle SOM = \widehat{SM} = A$. In astronomy, the azimuth is calculated from 0° to 360° from south point to west.

The horizontal coordinate system is widely used in determining geodetic, topographic, geographical coordinates. When horizontal coordinates are given, their measured time must also be given. The altitude (h) and azimuth (A) vary in diurnal motion because the diurnal line of the stars along the celestial sphere is parallel to the equator, and h and A are taken relative to the motionless observer and its horizon. The horizon with the equator is generally angular. The poles of the sky fall on the horizon only where they appear to be at the zenith, that is, at the poles of the Earth [1, 3, 8].

III. Strengthening

Issue 1. σ is the height of the star $h = 30^\circ$, azimuth $A = 280^\circ$; find its place in the celestial sphere.

We will use Figure 2 to solve the problem. In the celestial sphere, we define the direction to the main plane — the horizon and the zenith, the north and south points. To find the position of the star, we draw an arc from the south point (S) in the clockwise direction $A = 280^\circ$. It comes to point M. An altitude circle must pass through point M.

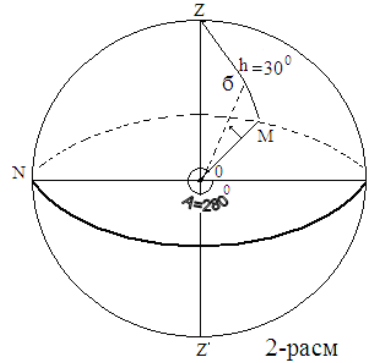


Fig. 2

If we draw an arc $h = 30^\circ$ towards this zenith in this circle, we will find the position of the star σ . The σ star is on the southeast side of the celestial sphere.

The first system of equatorial coordinates. The main plane is the equatorial plane. The position of the star is determined by the angle of inclination δ and the angle of the clock (t) (Fig. 3).

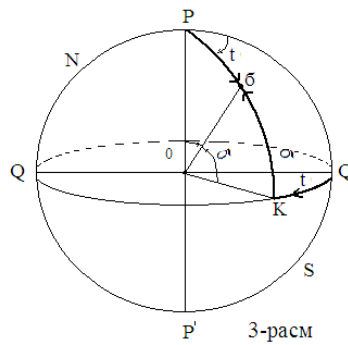


Fig. 3

The large circle passing through the σ star and the pole is called the deflection circle. To find the δ of the star, we pass a large circular arc ($P\sigma K$) passing through the lamp (σ) and the pole (P). The angular distance of the lamp (σ) from the equator is called the deviation δ . (δ) the deflection equal to the central angle $K\sigma$ is counted from 0° to $\pm 90^\circ$ along the deflection circle; it is considered positive from the equator to the north and negative from the south. The δ of the star at the equator is 0° .

The second coordinate of this system is the clock angle (t). The clock angle is equal to $\angle LQ'PK$ between the meridian plane and the circle of deflection, the clock angle t is the angle increasing from 0° to 360° in the clockwise direction relative to the pole P. If $t = 0^\circ$, the star lies on the south side of the meridian. If the star is to the east relative to the meridian, its clock angle will be greater than 180° . In the equatorial coordinate system, the deflection (δ) of the lamp does not change (Fig. 4) because the star moves in a plane parallel to the celestial equator in the sphere.

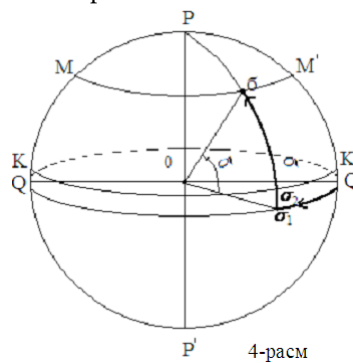


Fig. 4

Due to the diurnal rotation, the clock angle t changes in the equatorial coordinate system. The difference between such changes and the azimuth A change is that the clock angle changes in proportion to time t . The clock angle varies from 0° to 360° on a flat surface during the day. It is therefore very convenient to express the angles of the clock in the hour scale, since the amount of change in the angles of the clock is equal to the time taken for this change. Based on this, you can create the following table: 24 hours \rightarrow 360° 1 hour \rightarrow 15° , 1 minute \rightarrow $15'$, 1° \rightarrow 4 minutes, 1 second \rightarrow $15''$, $1'$ \rightarrow 4 seconds. The hour is denoted by h , the minute by m , the second by s . For example, $37^{\circ}5'$ = 2h 30m, ie 2 hours 30 min; $7h20m = 110^{\circ}$. These writings are very useful in the transition from the measurement of degrees to units of time and vice versa, from the measurement of units of time to the measurement of degrees.

Because the clock angle t fluctuates during the day, it is not used to create star maps and catalogs, such as equatorial coordinates. A second system of equatorial coordinates is introduced to create star maps and catalogs [3, 10].

Issue 2. $t_1 = 3h21m$; $t_2 = 9h26m$ in degrees and $t_3 = 17^{\circ}57'1''$; Express $t_4 = 17^{\circ}13'59''$ in hours.

Answer: $t_1 = 50^{\circ}15'$; $t_2 = 141^{\circ}30'$; $t_3 = 1h11m48,06s$; $t_4 = 12h44m55,9s$.

The second system of equatorial coordinates. In solving many astronomical problems, it is necessary to use a system in which both coordinates do not change. For this purpose, another variable is obtained in place of the variable t in the first system of equatorial coordinates. Since it is convenient to express the second coordinate with the arc of the equator, it is necessary to choose a point of the celestial equator as the starting point of the calculation; the most convenient point for this is the point of spring equinox, i.e. the point where the equator intersects the Sun on March 21 from the southern hemisphere of the sky to the northern hemisphere. This point is indicated by the symbol γ (not the letter). This point, like all points of the equator, participates in the diurnal motion of the sky. When the sun reaches this point in its annual motion, the length of day and night are equal throughout the Earth (Figure 5) [3, 2, 9].

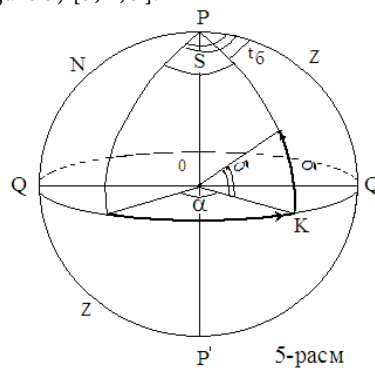


Fig. 5

The first coordinate of the equatorial coordinate system remains the deviation δ ; the second coordinate is called the straight output and is denoted by α . The straight output of a star is measured in γK , the equatorial arc, from the point of spring equinox γ to the clockwise direction of the star. The straight output is calculated from the point γ of the spring equinox in the direction opposite to the rotation of the celestial sphere (counterclockwise when we look at the pole P). The right exit is calculated from 0° to 360° to the east, from 0h to 24h in hours, minutes, seconds. The deviation δ and the straight exit α clearly indicate the position of the star in the celestial sphere. Every star has its own α and δ because the deviation and the correct exit do not change during the day [1, 4, 5]. If the α and δ of a star are known, its place on the sky map and in the star catalog will be clear. Just as geographic maps are drawn according to φ and λ , sky maps are drawn according to the α and δ of the stars. The second system of equatorial coordinates is very important in another respect. If the star α and the time angle t are known, the star time S can be determined. It can be seen from Figure 5 that $\gamma Q' = \gamma K + KQ'$. $Q\gamma$ is the clock angle of the spring equinox. This is also called stellar time and is usually denoted by S . $\gamma K = \alpha_{\delta}$ is the straight output of the star, and $Q'K$ is called the clock angle of the star and is denoted by:

$$S = t_{\sigma} + \alpha_{\sigma}, \quad S = \alpha + t.$$

If t is known in the following equation, it is possible to find α from the table and determine the observation time S .

Issue 3. In the second system of equatorial coordinates, the coordinates of the stars are:

$$\alpha_1 = 10^{\circ} 59', \delta_1 = 62^{\circ} 10', \alpha_2 = 10^{\circ} 57', \delta_2 = 56^{\circ} 47'.$$

Using a star map, say the names of these stars and determine their position in the sky.

At the end of the astronomy textbook for secondary schools and universities, a sliding map of the starry sky is given. On this map, the celestial equator and parallels are marked by concentric circles, and the deflection circles are marked by straight lines drawn in different directions from the pole. The correct output α is expressed in units of time converted externally; the

deviations are expressed in degrees, on the line of deviation passing through the point of spring equinox. From the outer circle on the star map we find the point $\alpha = 10^{\text{h}} 59^{\text{m}}$. From this point, rising in a straight line 60° parallel to the center of the map, we find star α in the constellation Big Dipper at a distance from the equator. In the same way we find the second star. It is the β star in the Big Dipper constellation.

IV. Discussion

Astronomical observation at school aims, firstly, to acquaint students directly with those celestial phenomena, acquaintance with which is absolutely necessary for the presentation of astronomy. These kinds of observations are so important that, in the absence of them, it is impossible to present astronomy with confidence that the students have understood it properly.

In addition to this main goal, astronomical observations also have a second goal — to give students elementary practice in applying the knowledge they gain to carrying out such work, which is used on a large scale in the national economy and in ordinary everyday practice. Observational work of this kind will be referred to below as practical work. Practical work is also important because it provides material for testing the knowledge that students have.

We can divide observations of the first kind into two groups: 1) introductory — giving students direct knowledge of the phenomenon itself in order to lead them to generalizations and conclusions in the classroom, and 2) illustrative — aimed at supplementing the presentation of an already known object with a more detailed study of it. These names indicate the main purpose of such practical work: observations of the first kind, generally speaking, precede the passage of a certain section of the course, observations of the second kind are carried out after the student has studied the same section of the course.

It is quite obvious that illustrative observations can, and in some cases must have the same object with introductory ones. Introductory observations should be made in relation to all sections of the course, but especially to the section of spherical astronomy and elements of theoretical astronomy.

References:

1. И. Ф. Полак. Умудий астрономия курси. Т., «Ўқитувчи» 1965.
2. Е. П. Левитан. Астрономия. Книга для учителя. 11 класс. Москва «Просвещение» 2011.
3. Г. Мурсалимова., А. Рахимов. Умудий астрономия курси. Т., «Ўқитувчи» 1976.
4. В. Н. Глазков. Астрономия. Москва 2015
5. Берененко, Т. С., Кругликов, В. В. Наблюдаемые характеристики небесных тел: Учебное — методическое пособие/Т. С. Берененко, В. В. Кругликов; МОРФ. — Томск: УМПЦ ППУ, 2000.
6. Бакулин Г. Н., Еононович Э. В., Морозов В. И. Курс общей астрономии. М., «Наука», 1993.
7. М. Мамадазимов. Астрономия. Т., «Ўқитувчи» 2003.
8. Клищенко А. П., Шупляк В. И. Астрономия. — М., «Новое знание», 2004.
9. Кононович Э. В., Мороз В. И. Общей курс астрономии, М., «УРСС», 2004.
10. Нуриддинов С. Н, Гайнуллина Э. Р. Общая астрономия: задачи и упражнения, Т.: НУУз, 2006
11. Karttunen H. et al. Fundamental Astronomy. Springer, 2007, ISBN-13: 978-3540341437
12. Кононович Э. В. Общей курс астрономии: Учебное пособие для вузов/Э. В. Кононович, В. И. Мороз; под ред. В. В. Иванова. — М: УРСС, 2011.
13. М. Мамадазимов. Астрономия. О»rta ta»lim muassasalarining 11 — sinfi o»rta maxsus, kasb — hunar ta»limi muassasalarining o»quvchilari uchun darslik. Т., «Davr nashriyoti» 2018.
14. Dehqonova, O. Role of math knowledge in the process of laboratory works in physics.
15. Dehqonova, O. Q. (2020). Connectivity evaluation of physics and mathematics in secondary schools. Scientific reports of Bukhara State University, 4 (3), 307-311.
16. Dehqonova, O., Urazov, A., & Mamatmuradova, M. (2021). On the connectivity of physics and mathematics in high school education. Физико-технологического образование, 6 (6).
17. Qosimjonovna, D. O. (2021). Use of ict tools to increase the effectiveness of teaching physics in general secondary SCHOOLS. Berlin Studies Transnational Journal of Science and Humanities, 1 (1.5 Pedagogical sciences).
18. Dehqonova, O., & Taylanov, N. (2022). Extracurricular activities and their types in high schools. Физико-технологического образование, (2).
19. Dehqonova, O., & Taylanov, N. (2022). The application of electronic multimedia resources for students in physics learning. Физико-технологического образование, (2).

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Оценка функционального состояния волейболистов без использования сложного специального оборудования

Медовикова-Жевжик Арина Алексеевна, студент магистратуры
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Рост спортивных результатов неразрывно связан с повышением интенсивности и объёма физических нагрузок, выполняя которые, спортсмен иногда достигает предела функциональных возможностей своего организма. Поэтому спортсмену и тренеру необходимо иметь объективную информацию об уровне функционального состояния организма в любой период тренировочно-соревновательного процесса. В данной статье описан упрощенный способ проведения функциональной диагностики юных волейболистов 14-15 лет в преддверии важных соревнований.

Ключевые слова: функциональное состояние, сердечно-сосудистая система, утомление, физическая нагрузка, частота сердечных сокращений.

Assessment of the functional state of volleyball players without the use of complex special equipment

Medovikova-Zhevzhik Arina Alexeevna, student master's degree
Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg)

The growth of sports results is associated with an increase in the intensity and volume of physical activity, performing them, the athlete reaches the limit of the functional capabilities of his body. Therefore, an athlete and a coach need to have objective information about the level of the functional state of the body during any period of the training and competition process. This article describes a simplified way of carrying out functional diagnostics of young volleyball players aged 14-15 years on the eve of important competitions.

Keywords: functional state, cardiovascular system, physical activity, fatigue, heart rate.

Функциональное состояние атлета является важнейшим критерием, в подготовке к любому соревнованию, позволяющим ему достичь или не достичь максимального спортивного результата.

При оценке функционального состояния спортсменов применяется исследование следующих систем:

— Исследование функции внешнего дыхания, которое определяется методом спирографии, предполагающей регистрацию изменения легочных объемов при выполнении различных дыхательных маневров.

— Исследование сердечно-сосудистой системы, выступающей индикатором функционального состояния организма, так как наиболее динамично реагирует на все изменения. Способов определения состояния сердечно-сосудистой системы достаточно много (проба Мартини-Кушелевского, индекс Руфье-Диксона, пробы Штанге

и Генчи, индекс межсистемных взаимоотношений Хильдебранта и т. д.) [1].

Среди многообразия существующих методов и средств, используемых для проведения функциональных проб, наиболее информативными и достоверными являются пробы с физической нагрузкой на велоэргометре или тредмиле, которые позволяют строго дозировать физическую нагрузку, оценивать выполненную работу количественно в ваттах (Вт) или (кГм), регистрировать помимо ЧСС и АД электрокардиограмму [2].

Сложностью применения таких средств, в первую очередь, является стоимость используемой аппаратуры. Детско-юношеские спортивные школы не располагают дорогостоящим оборудованием и высококвалифицированными специалистами, способными провести диагностику и расшифровать ее результаты, а медицинские спор-

тивные центры, проводящие тестирования, находятся только в крупных городах и областных центрах, что тоже представляет сложность в проведении оценки состояния юных спортсменов, обучающихся в малых городах.

Цель исследования: подобрать удобный, простой и безопасный способ оценки функционального состояния спортсменов, обучающихся в детско-юношеской спортивной школе, не используя специальное оборудование.

В ходе подготовки к финалу Всероссийских соревнований среди команд общеобразовательных организаций по волейболу «Серебряный мяч», которые проводятся г. Раменское Московской области, была проведена

оценка функционального состояния группы волейболистов 14-15 лет (2007-2008 г.р.) из г. Заводоуковска.

Для анализа применялось три способа. Осуществлена субъективная оценка переносимости нагрузок. Для оценки каждый спортсмен, во время одного микроцикла, описал своё восприятие тренировочной нагрузки по 5-балльной шкале, где 1 — очень легко, 2 — легко, 3 — умеренная нагрузка, но дыхание не сбилось, 4 — тяжело, а 5 — крайнее утомление, после чего производился анализ полученных результатов (таблица № 1). Этот способ простой и удобный, за исключением главного недостатка — субъективизма, так как игроки могут намеренно занижать или завышать оценки, с целью произвести определенное впечатление на тренера.

Таблица 1. Оценка переносимости нагрузок

№	Спортсмен	День микроцикла						Средний балл за микроцикл
		1	2	3	4	5	6	
1	Иса...в В.	2	2	3	2	3	3	2,5
2	Бах...в А.	2	3	3	3	4	2	2,83
3	Пар...в М.	2	2	4	3	4	2	2,83
4	Шав...в А.	1	2	2	2	3	2	2
5	Пид...в Д.	1	1	3	2	3	3	2
6	Пав...в Е.	3	3	4	3	4	4	3,5
7	Зах...о К.	2	2	3	3	3	3	2,67
8	Дид...о Е.	2	1	3	3	4	2	2,5
	Средний балл за день	1,87	2	3,12	2,62	3,5	2,62	2,62

Далее, совместно с тренером группы, ориентируясь на данные таблицы № 2 из книги И.И. Столова и В.В. Ивочкина, проведена оценка внешних признаков утомления [3].

В результате оценки внешних признаков утомления, только у одного спортсмена эти признаки определились в значительной степени, остальные спортсмены утомлены незначительно.

Таблица 2. Внешние признаки утомления

Признаки усталости	Степень утомления		
	Небольшая	Значительная	Резкая (большая)
Окраска кожи	Небольшое покраснение	Значительное покраснение	Резкое покраснение или побледнение, синюшность
Потливость	Небольшая	Большая (плечевой пояс)	Очень большая, появление соли на висках, на майке, рубашке
Дыхание	Учащенное, ровное	Сильно учащенное	Резко учащенное, поверхностное с отдельными глубокими вдохами, сменяющимися беспорядочным дыханием (значительная одышка)
Движение	Быстрая походка	Неуверенный шаг, покачивания	Резкие покачивания, отставания при ходьбе, беге, в походах
Внимание	Хорошее, безошибочное выполнение указаний тренера	Неточность в выполнении команды, ошибки при смене направлений передвижения	Замедленное выполнение команд, учащийся воспринимает только громкие команды
Самочувствие	Никаких жалоб	Жалобы на усталость, боли в ногах, одышку, сердцебиение	Жалобы на те же явления. Головная боль, жжение в груди, тошнота

Третьим, основным способом мониторинга функционального состояния являлся контроль за частотой сердечных сокращений (ЧСС). Наблюдение осуществлялось с помощью пульсометра MiBand и Polar. ЧСС определялась до разминки, после легкой разминки (перед упраж-

нением), сразу после упражнения, и через 3 и 5 минут после завершения упражнения. В качестве упражнения использовалось блокирование «ручоек» в течение 4 минут. Результаты измерения ЧСС представлены в таблице № 3.

Таблица 3. Результаты мониторинга ЧСС

№	Спортсмен	ЧСС до разминки	ЧСС перед упр. (после разминки)	ЧСС после упражнения (сразу)	ЧСС после упражнения (через 3 мин)	ЧСС после упражнения (через 5 мин)
1	Иса...в В.	68	114	184	129	93
2	Бах...в А.	72	120	179	125	95
3	Пар...в М.	86	131	179	123	93
4	Шав...в А.	78	129	190	119	87
5	Пид...в Д.	69	115	185	132	92
6	Пав...в Е.	84	135	192	146	120
7	Зах...о К.	79	117	181	127	90
8	Дид...о Е.	74	115	186	126	90

По результатам оценки функционального состояния можно сказать о том, что у всех спортсменов средне-подготовленная к нагрузкам сердечно-сосудистая система, но несмотря на это, практически все волейболисты хорошо восстанавливаются после работы. Это может свидетельствовать о том, что игроки хорошо себя чувствуют и находятся в комфортных условиях.

Проанализировав три способа оценки, внимание привлёк только один спортсмен. У него наблюдалось быстрое утомление, неуверенная походка, раскоординация движений, и, как показал тест, медленное восстановление.

Ему предложено временно снизить физическую нагрузку на тренировке (на 20%), пропить 1 курс комплекса витаминов группы В, и витамина Д (дозировку определить с врачом), увеличить время заключительной части на тренировке (восстановительные упражнения) и ходить каждый день на прогулку (не менее 45 минут). В качестве дополнительных средств восстановления допустимо применение психорегулирующих техник, таких как аутогенная тренировка, музыкотерапия, визуализация и т.д., организовать сбалансированное питание и, по возможности, включение дневного сна и массажа [4].

Литература:

1. Агафонова, М. Е. Оценка функциональных резервов организма спортсменов в условиях учебно-тренировочных сборов/М. Е. Агафонова. — Текст: непосредственный // Методы контроля функциональных резервов организма у спортсменов в избранных видах спорта. — Минск: Белорусский государственный университет физической культуры Центр координации научно-методической и инновационной деятельности Информационно-аналитический отдел, 2021. — с. 4-10.
2. Руненко, С. Д. Исследование и оценка функционального состояния спортсменов: Учебное пособие для студентов лечебных и педиатрических факультетов медицинских вузов/С. Д. Руненко, Е. А. Таламбум, Е. Е. Ачкасов. М.: Профиль — 2С, 2010. — 72 с. URL: <https://www.sechenov.ru/upload/iblock/f0d/f0da10eff0726306d01f37c9edd147eb.pdf> (дата обращения 08.10.2022).
3. Столов, И. И. Спортивная школа: начальный этап: учебное пособие/И. И. Столов, В. В. Ивочкин. — Москва: Советский спорт, 2007. — 139, [1] с.: ил., табл.; 21 см.; ISBN 978-5-9718-0217-4.
4. Тарасова, Л. В. Профилактика и коррекция утомления спортсменов на этапах спортивной подготовки: методические рекомендации/Л. В. Тарасова. — Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральный центр подготовки спортивного резерва», 2021. — 42 с. URL: https://fcpsr.ru/sites/default/files/2022-09/12_profilactica_tarasova.pdf (дата обращения 10.10.2022).

Спорт для людей с ограниченными физическими возможностями

Поддубская Анна Анатольевна, студент магистратуры;
Лавриченко Светлана Петровна, кандидат биологических наук, доцент
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

В статье рассматривается исторический аспект зарождения паралимпийского спорта, описывается роль спорта для лиц с ограниченными возможностями здоровья, описывается мотивация у спортсменов с инвалидностью.

Ключевые слова: люди с ограниченными возможностями, паралимпийский спорт, паралимпийское движение.

Основным путем интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья является проведение комплексной реабилитации. Реабилитационные мероприятия медицинского, профессионального и социального характера находятся в тесном взаимодействии, неразрывно связаны между собой [5, с. 52].

Вначале спорт для инвалидов рассматривался только как средство реабилитации или лечения, но вскоре его стали использовать для отдыха и соревнований, в том числе на уровне высшего спортивного мастерства [3, с. 205].

История спорта для людей с ограниченными возможностями относительно коротка, первый спортивный клуб для спортсменов с нарушениями слуха был основан в 1888 году в Берлине. Однако, большой бум появляется только после Второй мировой войны, когда создаются реабилитационные центры для раненых воинов, которые со временем становятся спортивными центрами для инвалидов.

Первые признаки паралимпийского спорта можно увидеть в 1948 году, когда состоялись знаменитые игры Сток — Мандевиль для инвалидов-колясочников. Эти игры созданы промоутером инвалидов колясок сэром Людвигом Гуттманном. Гуттманн видел огромный потенциал спорта для людей с поражением спинного мозга в отношении комплексной, именно социальной реабилитации. Он считал, что спорт для людей с ограниченными возможностями помогает лучшей реабилитации, поэтому он попытался расширить эти игры. В 1952 году он основал Международную федерацию Сток — Мандевильских игр. Также в этом же году были проведены первые международные игры инвалидов колясок, в которых приняли участие 130 спортсменов в ортопедических колясках. Сэр Людвиг Гуттманн поставил перед собой задачу вывести спорт людей с ограниченными возможностями на высший уровень и создать систему соревнований, которая была бы эквивалентом Олимпийских игр. Эта мечта организовать игры сбылась в 1960 году, когда Паралимпийские игры состоялись в Риме [1, с. 120].

Первые Паралимпийские игры в Риме в 1960 году стали огромным шагом в развитии спорта для людей с ограниченными возможностями. Стадион Aqua Acetosa использовался для церемонии открытия недалеко от Олимпийской деревни. В Играх приняли участие 400 спортсменов из 23 стран мира. Игры прошли через шесть дней после

церемонии закрытия Олимпийских игр 18 сентября и собрали более 5000 зрителей. В этих играх участвовали только спортсмены с параплегией в 8 различных видах спорта. В дебюте Паралимпийских игр на мировой арене Италия как принимающая страна заняла наибольшее количество медалей, следующими оказались спортсмены Великобритании и Германии.

Паралимпийское движение — это всемирное спортивное движение, которое охватывает людей с физическими, умственными недостатками и нарушениями зрения. В сотрудничестве с Сурдлимпийским движением и движением Специальной Олимпиады создается сеть спортивных мероприятий для людей с ограниченными возможностями по всему миру. Международный паралимпийский комитет сотрудничает с Международным олимпийским комитетом на основе эксклюзивного соглашения о сотрудничестве в организации Олимпийских и Паралимпийских игр.

Мотивация у спортсменов с инвалидностью обычно имеет иные корни, чем мотивация у спортсменов без инвалидности. В большинстве случаев для здоровых спортсменов, выступающих на высшем уровне, важна оздоровительная мотивация для поддержания хорошей физической формы, тем более, что достигнутый спортивный результат не является абсолютным пиком в данной дисциплине, а является лишь лучшим результатом, обусловленным конкретным недостатком [2, с. 238].

С другой стороны, у спортсменов — инвалидов при экстремальных нагрузках возрастает риск ухудшения здоровья (например, пролежней у параплектиков или артроза у спортсменов с односторонней ампутацией нижней конечности). Поэтому таким спортсменам важно уделять особое внимание, необходимо проходить регулярные медицинские осмотры, а также физкультурно-медицинскую помощь, чтобы не допустить ухудшения своего здоровья. В некоторых случаях также необходимо избегать чрезмерных усилий для достижения производительности любой ценой.

Важной мотивацией для людей с инвалидностью является занятие спортом и участие в соревнованиях, чтобы преодолеть изоляцию, зависимость и низкую уверенность в себе, вызванные их образом жизни. Движение, завлечение новых друзей или радость от нового коллектива — все это способствует формированию индивидуального образа жизни и, таким образом, лучшей интеграции (пол-

ноценному возвращению в общество и, возможно, в тот вид спорта, которым индивид занимался до наступления собственной инвалидности).

Для инвалидов физическая культура и спорт выступают как фактор улучшения самочувствия, повышения уровня здоровья и уровня физической подготовленности, удовлетворения потребности в общении, расширении круга знакомств, самореализации при занятиях спортом. Реализация физкультурно-оздоровительных программ приводит к расширению двигательных действий инва-

лидов, позволяет им повысить их физические кондиции, включаться в общепользовательный труд, претендовать на рабочие места [4, с. 30].

Таким образом, можно сделать вывод, что спорт дает людям с ограниченными возможностями мотивацию к участию в повседневной жизни и помогает им справиться с инвалидностью, полученной при рождении или в течение жизни. Спорт ведет к правильной полноценной жизни и избавляет от чувства неполноценности, которое очень часто присутствует у лиц с ОВЗ.

Литература:

1. Головихин, Е. В., Жуков Ю. Ю. Тхэквондо для лиц с ПОДА (раздел керуги): учебно — методическое пособие. — М.: Ridero, 2019. 134 с.
2. Китова, Я. В., Деговцев Н. С. Мотивационный климат: проявление в спортивной деятельности // Тезисы докладов XLVII научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного Федерального округа. Материалы конференции. — Краснодар: КГУФКСТ, 2020. с. 238.
3. Позняк, А. С., Лавриченко С. П., Деговцева А. В. Поиск и привлечение людей с ограниченными возможностями здоровья к занятиям адаптивным спортом // Материалы научной и научно — методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. — Краснодар: КГУФКСТ, 2021. № 1. с. 204-206.
4. Лавриченко, С. П., Пономарева Т. В., Зуб М. А. Формы и методы организации профориентационной работы среди инвалидов и лиц с ОВЗ, обучающихся по УГСП «Физическая культура и спорт» Методические рекомендации. — Краснодар: КГУФКСТ, 2019. 36 с.
5. Лавриченко, С. П., Иващенко Е. А. Адаптивное физическое воспитание/учебно-методическое пособие. — Краснодар: КГУФКСТ, 2019. 127 с.

Значение спорта и физической активности для людей с ограниченными физическими возможностями

Поддубская Анна Анатольевна, студент магистратуры;

Лавриченко Светлана Петровна, кандидат биологических наук, доцент
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

В статье рассматривается значение спорта и физической активности для людей с ограниченными физическими возможностями.

Ключевые слова: люди с ограниченными возможностями, реабилитация, спорт, физическая активность, движение.

Состояние человека с ограниченными возможностями здоровья приводит к стойким изменениям организма, появлению физических, социальных и психологических барьеров в достижении достойного уровня и качества жизни. Современные тенденции гармонизации общественных взглядов в отношении инвалидов определили рост значимости социализирующих реабилитационных практик. Одним из ведущих направлений этой деятельности является физическая культура и спорт. Участие людей с ограниченными возможностями здоровья в занятиях физической культурой и спортом является не только средством лечения и реабилитации, но и важнейшим условием повышения самооценки, осознания себя потенци-

ально полезным членом общества, а также обеспечения достойного уровня и качества жизни людей с инвалидностью в целом [5, с. 52].

Ведущей целью реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья является достижение уровня жизни, самореализации своих потенциальных возможностей в основных жизненных сферах: социальном взаимодействии и социальных условиях, межличностных отношениях и персональных психологических состояниях [4, с. 31].

Движение является естественной частью человеческой жизни с самого начала человеческого существования. Спорт возник вполне естественно из труда людей. Он основан на человеческой конкурентоспособности, стрем-

лении показать лучшие результаты, чем другие. Подтверждение этому можно проследить уже в рисунках доисторических людей. Только спортивные инструменты тогда были другими, они соответствовали тем инструментам, которыми пользовалось человеческое общество на разных уровнях своего развития. Были созданы первые игры и состязания, нередко результаты состязаний решали судьбы целых групп людей. Так прошел спорт через период первобытнообщинного строя, матриархата, патриархата, рабовладельческого строя, античности, феодализма, через период промышленной революции и до настоящего времени.

Упражнения, двигательная активность и физическое воспитание всегда должны осуществляться на уровне, соответствующем возрасту, физическим и психологическим возможностям. Влияние физических упражнений и спорта можно наблюдать как на оздоровительном, так и на психологическом уровне.

В настоящее время спорт рассматривается как часть национальной культуры. В современном обществе спорт является не просто средством развлечения, но в то же время понимается как элемент воспитания, который, особенно у современной молодежи, стимулирует соревновательность, целеустремленность, помогает моделировать характер человека. С соматической точки зрения целенаправленное движение позволяет поддерживать здоровое состояние. Так как повседневное напряжение через определенное время сменяется усталостью, спорт является источником желанной релаксации.

Спорт можно рассматривать и как терапевтическое средство, позволяющее реабилитироваться и постепенно восстановить здоровье. С течением времени досуговая деятельность населения естественным образом меняется вместе с развитием общества в соответствии с условиями, ценностями и приоритетами этого общества. На статус спорта влияет тот факт, что роль, которую спорт и спортивная деятельность играли в данном обществе, до сих пор имеют демографические, политические и экономические влияния [3, с. 205].

Влияние спорта проявляется не только в физическом аспекте, но и в психологическом аспекте он играет

не менее важную роль. И так же, как влияние спорта зависит от физической линии возраста, не менее значима и психологическая потребность в спорте и физическом движении каждого человека. Он соответствует возрасту каждого человека в зависимости от его индивидуальных особенностей и мотивации [2, с. 238].

Следует отметить, что для здоровых людей спорт — это обычная потребность, а для лиц с ограниченными возможностями физические упражнения жизненно необходимы, так как это ключ к физической, социальной и психической адаптации [1, с. 120].

В ходе выполнения физических упражнений, происходит развитие личности спортсмена, который имеет жизненные ограничения, в результате инвалидности, а именно, формируется разумное восприятие собственного «Я» и окружающего мира, способность адаптироваться в новую окружающую среду и эффективно взаимодействовать с объектами, находящимися в ней, стойко реагировать на стрессы.

Адаптивная физическая культура позволяет:

— осваивать новые двигательные навыки и умения для того, чтобы компенсировать дефект, не поддающийся коррекции или восстановлению;

— решить проблемы изолированности, преодолеть комплекс неполноценности, например, пассивность, уровень повышенной тревоги, отсутствие веры в собственные силы или, с другой стороны, работа над собственной самооценкой;

— средства и методы адаптивной физической культуры способствуют комплексному и всестороннему развитию физических возможностей, улучшению координации и поддержанию самочувствия в целом.

Таким образом, в жизни каждого человека спорт, физические упражнения и движение играют незаменимую роль. Физическая культура и спорт являются важнейшим фактором социализации человека с ограниченными возможностями, способствуя расширению пространственной мобильности, достижению социального успеха, которые, в силу ряда объективных и субъективных обстоятельств, были бы не доступны для данного состояния.

Литература:

1. Головихин, Е. В., Жуков Ю. Ю. Тхэквондо для лиц с ПОДА (раздел керуги): учебно-методическое пособие. — М.: Ridero, 2019. 134 с.
2. Китова, Я. В., Деговцев Н. С. Мотивационный климат: проявление в спортивной деятельности // Тезисы докладов XLVII научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного Федерального округа. Материалы конференции. — Краснодар: КГУФКСТ, 2020. с. 238.
3. Позняк, А. С., Лавриченко С. П., Деговцева А. В. Поиск и привлечение людей с ограниченными возможностями здоровья к занятиям адаптивным спортом // Материалы научной и научно — методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. — Краснодар: КГУФКСТ, 2021. № 1. с. 204-206.
4. Лавриченко, С. П., Пономарева Т. В., Зуб М. А. Формы и методы организации профориентационной работы среди инвалидов и лиц с ОВЗ, обучающихся по УГСП «Физическая культура и спорт» Методические рекомендации. — Краснодар: КГУФКСТ, 2019. 36 с.

5. Лавриченко, С. П., Иващенко Е. А. Адаптивное физическое воспитание/учебно-методическое пособие. — Краснодар: КГУФКСТ, 2019. 127 с.

Физическая культура — научно доказанный способ борьбы со стрессом

Хабибуллин Ирек Раисович, кандидат химических наук, доцент;

Азовцева Олина Владиславовна, старший преподаватель;

Толчев Владимир Владимирович, студент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

Ключевые слова: физкультура, стресс, способы борьбы.

В здоровом теле — здоровый дух. С развитием науки о человеческом теле эта знакомая всем фраза открывается новыми гранями. Исследования в области физиологии, нейрофизиологии, генетики и медицины раскрывают невообразимую сложность органов человеческого тела. Тесная связь между функционированием систем жизнедеятельности с нервной системой оказывает прямое влияние на качество жизни.

Стресс — это процесс, запускающий комплекс неспецифических защитных, компенсаторных и патологических реакций организма, возникающих в ответ на действие раздражителей. Причинами стресса являются, прежде всего, раздражители, угрожающие гомеостазу, — боль, гипоксия, голод, психоэмоциональное перенапряжение и множество других факторов.

Одной из важнейших современных проблем общества является хронический стресс, тенденция роста числа заболеваний и смертности, связанных с ним. Информационная эпоха полностью изменила образ жизни современного человека, особенно живущего в городе. Даже, если мы возьмем временной интервал от появления вида человека разумного до жителя современного мегаполиса, то изменения произошли гораздо быстрее, чем организм человека 21 века смог в полной мере адаптироваться к новой эпохе и эволюционно перестроить свои физиологические системы в другой режим. В значительной мере изменился облик, иммунная система и возможности мозга, но не основные инстинкты. Один из них — важнейший базовый инстинкт самосохранения, вызывающий мощную и быструю мобилизацию ресурсов человека. Но регулярные сильнейшие выбросы в кровь гормонов стресса без последующей физической активности, которая в древности реализовывалась в выживании, добыче ресурсов и постоянной готовности защищаться, оказывают разрушительное влияние на все системы организма, приводят к онкологическим заболеваниям и патологиям тканей, сердечно-сосудистым заболеваниям, угнетению психоэмоционального состояния. Происходит истощение надпочечников, вилочковой железы и других органов, участвующих в синтезе веществ, поддерживающих организм в шоковом и стрессовом состоянии.

В этой научной статье я рассматриваю основные типы гормонов и нейромедиаторов, вырабатываемых в состоянии стресса и психоэмоциональной нагрузки, их влияние на организм, а также возможные пути нормализации гормонального баланса при помощи физической нагрузки и тренировок.

Адреналин и норадреналин (норэпинефрин) — это два физиологически активных соединения, широко известные как «бей или беги». Оба эти вещества вырабатываются в надпочечниках, тесно связаны между собой и имеют ряд различий. Адреналин выполняет функции гормона, а норадреналин выполняет функции нейромедиатора.

Адреналин «гормон страха» синтезируется из норадреналина. Вызывает резкое повышение артериального давления, ускоряет сердцебиение для улучшения снабжения кислородом мозга, расширяет гладкую мускулатуру, повышает уровень сахара в крови в целях энергообеспечения организма, обладает обезболивающим и кровоостанавливающим эффектом, предотвращает аллергические реакции и стимулирует иммунную систему. После высвобождения адреналина, происходит выброс эндорфина, вызывающего эйфорию, успокоение и прекращающего резкий скачок активного потребления глюкозы организмом. При постоянном выбросе адреналина, хроническом стрессе происходит истощение надпочечников и адреналовой системы. Человек становится депрессивным, вялым, слабым, апатичным, безынициативным. Постоянное сужение сосудов под действием адреналина приводит к их спазмам, потери тонуса, нарушению кровотока, кислородному голоданию, уменьшению перистальтики кишечника. Частое повышение артериального давления и ускорение сердечного ритма приводят к выработке ресурса сосудистой системы, сердца.

Норадреналин, так называемый «гормон ярости», производится путем синтеза дофамина. Вызывает мгновенную защитную реакцию — агрессию и мобилизует ресурсы организма на предстоящую борьбу. Физиологическое действие на человека схоже с действием адреналина-повышение давления, учащение сердцебиения и т.д. Но негативные последствия, при частом воздействии этого

нейромедиатора, гораздо слабее чем при адреналине, так как нейромедиаторы действуют на мозг, а гормоны на все системы. Недостаток этого вещества в организме отражается оптимизме, на вере человека в себя, в свои силы. Избыток приводит к раздражительности и агрессивности. К естественным способом повышения уровня норадреналина, относится специальная диета, контрастный душ. Регулирует баланс в обе стороны и гармонизирует его физическая активность.

Дофамин — одновременно и гормон, и нейромедиатор, оказывающий огромное влияние на организм человека и его личность. Он отвечает за мотивацию, скорость передачи сигналов между клетками мозга, память, удовольствие, согласует работу мышц, регулирует циклы сна и т.д. Сильный скачок дофамина происходит в шоковых для человека ситуациях для адаптации к крайне тяжелым условиям и сохранения жизни. Потеря дофамина и дофаминовых нейронов вызвана хроническим стрессом, депрессией, возрастом и вызывает ухудшение когнитивных и моторных функций. Исследования подтверждают, что угнетение дофаминергической системы — один из главных факторов и биологических маркеров старения. Нейроны могут жить более 100 лет и заменяться на новые, угасание мозга связывают именно со снижением выработки дофамина. У новорожденных насчитывается около 400 тыс. таких нервных клеток в мозге, к 60 годам их количество снижается до 250 тыс., а у пожилых людей их число резко падает и колеблется между 60 и 120 тыс., что служит фактором развития болезни Паркинсона, патологий и дегенерации мозга приводящих к Альцгеймеру. Снижение дофамина напрямую связывают с появлением рака и увеличению скорости роста раковых опухолей. Доказано, что физические упражнения, диетическое питание, эстрогены и пролактин приводит к увеличению активности дофаминовых нейронов, что в свою очередь замедляет старение мозга [1].

Для успешной выработки дофамина в мозге необходимо регулярно выполнять запланированные тренировки, иметь какое-либо вознаграждение после них, добиваться поставленных целей как в спорте, так и повседневной жизни.

Серотонин-вещество, имеющее свойства нейромедиатора и гормона, оказывает широкий спектр влияния на организм. Участвует в свёртывании крови, в пищеварении, вызывает сокращения гладкой мускулатуры бронхов, кишечника, сосудов, оказывает выраженное влияние на миокард и другие органы, активизирует тромбоциты. Большая часть серотонина производится клетками кишечника (около 90-95%), остальная часть в эпифизе головного мозга. Кроме этого, серотонин называют «гормоном радости», это вещество регулирует настроение, влияет на социальное поведение, память, аппетит, восприятие мира, болевой порог и т.д. Низкий уровень вещества повышает восприимчивость организма к гормонам стресса-адреналину и норадреналину, что делает человека эмоционально неустойчивым, вызывает депрессию, апатию, расстройства пищевого поведения

и ЖКТ, мигрени и ухудшает самочувствие. Синтез серотонина увеличивается при диетах, включающие продукты, повышающие его выработку в ЖКТ и при любых движениях. Поэтому для повышения уровня этого нейромедиатора подходят все виды физических упражнений, включая такие как йога, ходьба, лёгкая аэробика, плавание и прочее-то есть, не включающие чрезмерные силовые нагрузки и тренировки на выносливость.

Кортизол-одно из важнейших соединений нашего организма с множеством функций. Главный гормон в катаболических процессах, направленных на высвобождение большого количества энергии, путем распада преимущественно жировых клеток. Как известно, тренировки, направленные на выносливость, повышают уровень кортизола в крови. Для его выброса в кровь требуется около часа тренировки высокой интенсивности. Зафиксирована прямая связь более низкого уровня кортизола у спортсменов, по сравнению с контрольной группой нетренированных лиц ($13,19 \pm 0,31$ и $18,78 \pm 0,66 \text{ mg/dl}$ соответственно, $p < 0,01$). Это связано с высоким уровнем физической подготовки и лучшей адаптацией нейроэндокринной системы организма [2]. Основная функция кортизола — краткосрочная мобилизация энергетических ресурсов организма в экстренной ситуации. А в повседневной жизни, при хроническом или регулярном стрессе и депрессии, высокий уровень кортизола приводит к различным системным нарушениям: внезапным ночным пробуждениям, отложению жировых тканей из-за нерастроченной выработанной глюкозы, хронической усталости, может привести к распаду белков (мышц) при нехватке глюкозе при скачке кортизола. Повышается резистентность организма к кортизолу, что снижает его противовоспалительный эффект при болезнях и воспалениях. Таким образом, некоторые свойства этого сложного вещества могут оказать негативное влияние на организм, поэтому занятия спортом необходимо подбирать с учетом конституции и особенностей здоровья человека, чтобы поддерживать оптимальный уровень гормона.

Мощный стресс, вызываемый физической активностью, высвобождает гормоны щитовидной железы — тироксин и трийодтиронин, а также гормон пролактин. Эти вещества контролируют энергетическое обеспечение физической активности, учувствуют в адаптивно-восстановительных реакциях и, дополняя друг друга, оказывают общее иммуностимулирующее действие на организм [3].

Соматотропин (соматотропный гормон) — гормон роста. Его полезные свойства для организма заключаются в синтезе инсулина [4] и глюкозы, регуляции уровня сахара в крови, в усилении липолиза и уменьшению массы жировой ткани, [5] в повышении уровня глюкозы, в повышении прочность костей путем, стимулирует рост мышечных клеток и т.д. Интересным свойством соматотропина является выработка Т-лимфоцитов, благодаря которым человек получает способность эффективно противостоять инфекциям и вирусам, включая вирус иммунодефицита человека [6]. Соматотропный гормон имеет

еще одно важное свойство-улучшает и поддерживает сердечно-сосудистую систему и обеспечивает ее бесперебойную работу. Доказано, что он снижает число миоцитов, накапливает коллаген, снижает артериальное давление и снижает вероятность развития патологических изменений и заболеваний сердца [7]. Уровень выработки соматотропина 4-7 раз ниже у пожилых людей по сравнению молодыми. На секрецию гормона роста наиболее эффективно действуют упражнения, связанные с интенсивной анаэробной нагрузкой и бег, особенно добавленные к ним силовые элементы. Причем, после начала выполнения упражнений, его выброс повышается, после чего уровень снижается и остается низким в течении суток. Важно выполнить повторные аэробные упражнения в течение суток, что приведет к увеличению суммарной концентрации гормона роста в течение 24 часов [8].

Наибольший эффект в нормализации гормонального баланса, стабилизации психоэмоционального состояния, снижению восприимчивости к стрессу и грамотном оздоровлении всего организма вместе с тренировками, достигается следующими правилами:

1. Строгое выполнение намеченного плана тренировок. Добавление тренировок в составленный список

дел и отметка о выполнении задачи производит выброс дофамина в мозге.

2. Вознаграждение после выполнении тренировки и достижения цели также приводит к выбросу нейромедиаторов, а также развитию воли и мотивации.

3. Начинать тренировки с простых занятий. Сложные тренировки, даже, к примеру, большая удаленность спортивного комплекса в самом начале могут запустить процесс сопротивления в психике. Чрезмерные внезапные нагрузки могут привести к проблемам со здоровьем.

4. При сидячей работе разминка каждый час, приток свежего кислорода каждые 1-2 часа обязательны.

5. При нормализации выработки дофамина и серотонина, улучшается аппетит, и еда становится более вкусной, что позволяет в этот момент спокойно откорректировать диету на более здоровую.

Таким образом изучение механизмов стресса, изучение путей его снижения является важной задачей современного общества. Физическая культура является важным средством коррекции негативных воздействий окружающей и социальной среды на человека и служит эффективным методом укрепления физического и ментального здоровья.

Литература:

1. О. А. Бочарова, Е. В. Бочаров, В. Г. Кучеряну, Р. В. Карпова Дофаминергическая система: стресс, депрессия, рак (часть 1) // Российский биотерапевтический журнал. 2019.
2. Мегерян, С. Д., Масленникова О. М. Состояние эндокринной системы у юношей, занимающихся спортом // Саратовский научно-медицинский журнал. 2014.
3. Демидова, Т. Ю., Скуридина Д. В., Кочина А. С. Влияние физической активности на пролактин и гормоны щитовидной железы // Академия медицины и спорта. 2021.
4. Воробьев, И. И. и др. Гормон роста человека: структура, функции и биологический потенциал // Российский химический журнал. 2005. № 1. с. 46-54.
5. М. И. Брылёв, С. В. Козин, В. Л. Королёв, Д. С. Лоторев, Л. А. Павлова, А. А. Алексеев Пептиды, повышающие секрецию соматотропного гормона и их влияние на сердечно-сосудистую систему // Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова. 2013.
6. Селье, Г. Стресс без дистресса. — М., 1993. — 151 с.
7. Muccioli, G., Broglio F, Valetto M. R. et al. Growth hormone-releasing peptides and the cardiovascular system // Ann. Endocrinol. 2000. № 6.
8. Л. Вайдман Секрция гормона роста во время острых и хронических аэробных и силовых упражнений с отягощениями. Недавние выводы // Спортивная медицина. 2002.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Особенности языка и стиля научно-популярных передач в интернет-СМИ

Муратова Элиза Сергеевна, студент магистратуры
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

В статье автор анализирует особенности языка и стиля в научно-популярных передачах, распространенных в сети Интернет.

Ключевые слова: СМИ, интернет, стиль, аудитория, передача, лексикон, наука.

В XXI веке активное развитие получает интернет. У людей больше нет необходимости ждать, когда в эфире появится нужная им передача, так как можно воспользоваться компьютером и посмотреть контент в нужное время. Тем не менее, не стоит считать, что телевидение уступает всемирной паутине. Качество передач на каналах зачастую было и остается наиболее высоким, чем в интернете, где отсутствует, как таковая, жесткая цензура и определенные рамки, в которых должны действовать телеканалы.

С течением времени, изменился стиль языка, у него появились новые особенности [1]. Рамки между художественным и научным стилями были практически начисто стерты. Во многих телепередачах журналисты уже не испытывают потребности использовать исключительно деловой язык. Они понимают, что для привлечения подростковой аудитории нужно использовать молодежный сленг, а объяснять сложные вещи нужно с помощью визуального контента.

Возьмем, к примеру, популярную в 2007-2015-х годах телепередачу «Галилео», выходящую на телеканале «СТС» под руководством продюсера и ведущего Александра Пушного, а после продолжившую свое развитие в рамках формата YouTube. Телепрограмма была популярна, номинировалась на множество премий ТЭФИ. Она представляла собой выпуски, состоящие из сюжетов с проведением экспериментов в студии. В качестве главных идей в роликах выступали обычные, бытовые темы, с которыми сталкиваются люди ежедневно. Популярность проекта была обоснована новым, уникальным форматом для российских зрителей, а также новым языком и стилем подачи информации.

Успех телепрограммы «Галилео», можно объяснить тем, что язык и стиль образовательной передачи был на стыке художественного и научного. В рамках существующих правил на телевидении, ведущий не позволял

себе слишком фамильярного обращения с аудиторией, но с помощью языковых средств и разговора в режиме беседы давал понять, что зритель является непосредственным участником проекта. Также создатели не забывали, что эта программа, в первую очередь, образовательная, а значит в ней должен присутствовать научный лексикон, но для его понимания нужно следом объяснять значение сказанного [2].

Развитие обширной интернет-сети в XXI веке позволило людям не ограничивать себя только телевидением и производимым им контентом, а перейти в сеть, в которой можно найти информацию по любой интересующей теме. Огромную популярность начал набирать видеохостинг «YouTube», на котором сейчас существует множество каналов научно — популярной тематики. Например, проект «Научпок», имеющий свыше миллиона подписчиков. Тематика канала очень схожа с заграничным проектом Asap SCIENCE. Заимствование идей для отечественного контента не в новинку и это не есть плохо. Также, как и «Галилео» являлся русскоязычным вариантом немецкой телепрограммы Galileo. Главное в заимствованиях — это привести в проект что-то новое и адаптировать его под зрителя данной страны. И проект «Научпок» отлично с этим справляется. Тематика роликов обычно выбираются вопросы, которые люди задают каждый день, но не знают на них ответов. Например, «как прививки защищают от болезней?», «почему после тренировки все болит?» и тому подобные темы. Рассмотрим особенности языка и стиля научно-популярной передачи на примере ролика «можно ли вылечить шизофрению?»

Первое, на что стоит обратить внимание при анализе видеоролика, это на необычный формат изложения материала. Он представлен в виде speedpaint, забавных иллюстраций, которые приковывают внимание зрителей и заставляют сосредоточиться на объекте исследования. Фоновый звук не отвлекает от повествования. Простой,

но красочный формат изображения привлекает внимание молодой аудитории. Диктор ведет монолог со зрителем, задает риторические вопросы: «но что все-таки происходит с мозгом тех, кто, эм, поехал и обратимы ли эти изменения?» Подобный формат повествования заставляет аудиторию включиться в процесс анализа, задуматься над вопросом самостоятельно и начать анализировать. Передача, в первую очередь, ставит своей целью популяризацию науки среди более юной аудитории, и чтобы ей соответствовать, приходится использовать приземленные слова и выражения: «есть мнение, что древние греки сплошь были психами!» или «от части, виноват в этой пуганице...». Вместо данных выражений можно было использовать более литературные «нездоровыми в психологическом плане людьми» или «виноват в разногласии». Но в таком случае аудитория не чувствовала бы связь с передачей, не ощущала бы себя на одном интеллектуальном уровне с повествователем [4]. Научно-популярные передачи должны с помощью языка и стиля образовывать массы, но и ставить себя выше нее будет не верным ходом.

Помимо простых, приземленных выражений в передаче также используются давно знакомые и популярные для подростков понятия. Например, мемы. По терминологии британского биолога Ричарда Докинза, «мем — это единица значимой для культуры информации, любая единица, символ, манера или образ действия, осознанно

или неосознанно передаваемые от человека к человеку...» Проще выражаясь, в современной культуре это знакомые всем образы, обозначающие какие-либо идеи. И передача «Научпок» активно пользуется этим средством выражения, употребляя: «это норма!», что является отсылкой на слова Елены Малышевой, ведущей программы «Жить здорово!» Кроме этого, используются отсылки на сообщества «ВКонтакте»: «не любишь короля!? Вот псих! В ле-прозорий его! Это не паблик в ВК, а лечебница». Из этого хорошего примера мы видим, что по мере повествования происходит не только отсылка, но и использование жаргонизма «паблик», а также употребление просторечного слова «псих» [3].

Из приведенных выше примеров на первый взгляд может показаться, что передача имеет не серьезный характер и представляет из себя больше развлекательный контент, чем обучающий. Но это не так. Создатели умело варьируют между шутками, мемами, отсылками и образовательным материалом.

Исходя из примера наиболее известных научно — популярных программ «Галилео» и «Научпок» в сети интернет, можно сделать вывод о том, что у каждого проекта в зависимости от того, на какой платформе он находится, в данном случае, на телевидение или в интернет — среде, есть свои уникальные языковые средства для успешного взаимодействия с аудиторией и воздействия на нее.

Литература:

1. Воронцова, Т.А. Элементарная стилистика/Т.А. Воронцова. — Ижевск: Удмуртский университет, 2009. — 129 с. — Текст: непосредственный.
2. Гегелева, Н.С. Научно — популярное телевидение на российских телеканалах: реалии и проблемы./Н.С. Гегелева. — Текст: непосредственный // Вестник российского университета дружбы народов. — 2017. — № 3. — с. 544-552.
3. Голуб, И.Б. Стилистика русского языка/И.Б. Голуб. — Москва: Айрис-пресс, 1997. — 448 с. — Текст: непосредственный.
4. Гришечкина, Г.Ю. Научно — популярная лингвистическая литература: аспекты изучения в русле функциональной стилистики./Г.Ю. Гришечкина. — Текст: непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2010. — №. — 130 с.

Символизм в романе Сюзен Элоизы Хинтон «Изгой»

Потапова Яна Владимировна, студент
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В статье автор рассматривает наличие символов в выбранном романе и исследует их значение в произведении американской писательницы.

Ключевые слова: роман, американская литература, подростковый роман, символизм, символ.

В искусстве и литературе множество различных ответвлений и течений. Одним из них является символизм. В эпоху эллинизма и в Средние века обрела популярность концепция познавательных начал искусства, согласно ко-

торой художественное творчество «восходит» к смысловым сущностям. Эту концепцию заложил Платон, который в своём учении относил символ к религиозно-философской категории [3, с. 40]. В средневековой фи-

лософии символ воспринимался как основа и стержень если не всех, то многих произведений искусства. Чертами символизма являются значительность смысла, его неполнота, дуалистичность мировосприятия, неопределённость и многозначность [1, с. 247]. На протяжении многих столетий символы имели мистериальный характер, а позже стали обозначать масштабные феномены земного бытия. Современное литературоведение рассматривает символизм как направление и школу, ответвление и начало мощного философского эстетического движения XX века — модернизма. Символизм был популярен в буржуазных кругах из-за своей антидемократической сущности и антиреалистической направленности [5, с. 192]. Последователи этого декадентского направления разделяют жизнь на реальную, то есть на повседневность во всех её проявлениях, и идеальную, то есть то, что лежит за границей сознания человека. Назначение символизма — пробуждение неопределённых ощущений и расположение к восприятию мистических таинств природы. Произведения символистов обладают двойным смыслом. Скрытый смысл особенно важен, ведь в нём содержится идейная нагрузка художественного образа.

Нельзя не отметить, что XX век в американской литературе полон драматизма. Литературный процесс за прошлое столетие протекал бурно и неравномерно. Американская литература — это важный элемент современной борьбы идеологий, требующий изучения, которое основано на детальном марксистско-ленинском подходе [2, с. 42]. Любой литературный конфликт является отражением общественных конфликтов. Постепенно стала приобретать популярность подростковая литература. Она активно развивается в таких направлениях, как антиутопия, киберпанк, любовный роман и т.д. Обычно такая литература написана с юмором и понятным для подростков языком, имеет интригующее начало и не менее захватывающую концовку. Немало произведений о молодёжи, размышляющей о бесперспективности своего существования и чувствующей духовную неудовлетворённость, появилось в 60-е годы прошлого века. Одним из таких произведений является многогранный и драматичный роман Сьюзен Элоизы Хинтон «Изгой».

Стоит для начала немного рассказать об этой американской писательнице и её самом известном литературном произведении. Сьюзен Элоиза Хинтон родилась в 1948 году в Талсе, штат Оклахома, где были написаны ее романы и где она продолжает жить вместе с мужем. Ей было всего 17 лет, когда была опубликована её первая книга «Изгой», положившая начало не только ее карьере, но и подростковому роману как жанру её произведений. Эта история о взрослении была вдохновлена собственным опытом Хинтон, ставшей свидетельницей соперничества между местными бандами в её родном городке. В романе «Изгой» затрагиваются темы насилия, братской любви, семьи, мужественности и принадлежности, все из которых писательница наблюдала воочию вместе со своими друзьями детства. В 1988 году Американская библио-

течная ассоциация присудила ей премию Маргарет А. Эдвардс, которой отмечаются работы авторов, чьи книги доказали, что они говорят от имени подростков и для подростков. Роман «Изгой» отражает растущее разочарование и социальное расслоение американцев в 1960-е годы. И хотя Хинтон не ссылается на какие-либо исторические или политические события, цель её книги — привлечь внимание общественности к маргинализированным группам, к людям, попавшим в виду жизненных обстоятельств на социальное дно. Она хотела написать о переживаниях себя и своих сверстников в школе, чтобы другие знали о некоторых реальных проблемах, с которыми сталкивались подростки в ее время.

Повествование в романе ведётся от лица Понибоя Кертиса, четырнадцатилетнего подростка, который является младшим членом «гризеров», банды подростков из бедных семей, жителей восточной стороны городка. Не считая конфликта с «вобами», подростками из обеспеченных семей, живущих на западной стороне города в Оклахоме, и напряжённых отношений со своим старшим братом Дэрри, жизнь героя обычна: он любит литературу и кино, что отличает его от других «гризеров», общается с друзьями, ходит в школу. Однако поход в кинотеатр и очередной конфликт с представителями «золотой молодёжи» в одно мгновение меняют не только жизнь банды. Меняются как его жизнь, так и его собственное мировоззрение. Всего за неделю погибают два лучших друга Понибоя. Учитывая все неприятности, в которые Понибой в последнее время впутался, возникает вопрос: позволит ли судья остаться ему под опекой братьев? Или младший Кертис потеряет единственную семью, которая у него осталась? Социальная значимость проблематики романа Хинтон определяется наличием в нём определённых символов.

Пожалуй, одним из примеров, при помощи которых можно говорить о символизме в «Изгоях», являются машины. Богатые «вобы» и бедные «гризеры» презирают друг друга за принадлежность к разным социальным классам. Их взаимная вражда поверхностна, она строится на стереотипах и предрассудках касательно внешнего вида и положения в обществе. Автомобили символизируют отношение к тому, что за деньги можно купить все, включая превосходство над человеком. Благодаря им «вобы» могут быстро и безопасно перемещаться по городу, в то время как «гризеры» ходят пешком. Наиболее ярким доказательством теории о символизме является «Мустанг», который несколько раз упоминался в романе Хинтон. Он символизирует как обеспеченность «вобов» и отсутствие нужды в деньгах, так и опасность для «гризеров». Ведь когда кто-то из банды бедняков видит эту машину, у него возникает недоброе предчувствие, ощущение приближающейся беды. Однако позже «Мустанг» перестает нести в себе устрашающий контекст в конце романа, что показывает диалог Понибоя и Рэнди, одного из «вобов», перед большой потасовкой между бандами. Подростки в машине разговаривают по душам, они

не смотрят друг на друга как на врагов. Герои сомневаются в причинах продолжительного конфликта между молодёжными бандами и не горят желанием принимать участие в драке. Понибой окончательно понимает, что социальное неравенство не делает «гризеров» и «вобов» разными людьми, Рэнди же отказывается от мести за погибшего друга. Из этого следует, что оба подростка понимают бессмысленность вражды между бандами. Не менее значимым символом в романе Хинтон являются волосы. Они символизируют свободу «гризеров» от ожидания и ограничений общества. В 1950-х годах в США зародилась субкультура бриолинщиков, состоявшая в основном из отставных солдат, безработных и представителей рабочего класса. Свои причёски они делали с помощью различных лосьонов и специальной помады для волос — бриолина, создававшей визуальный эффект грязных волос. Следовательно, длинные и гладкие волосы «гризеров» — это знак их банды и вызов консервативному обществу. «Гризеры» не могут позволить себе такую же роскошь, как «вобы». Это означает, что они должны искать другие пути утверждения своей личности. Когда Понибой и Джонни стригут и красят друг другу волосы, будучи в бегах и прячась в заброшенной церкви, они делают символический шаг за пределы своей банды.

Не менее примечательным символом в романе «Изгой» является оружие. Оно свидетельствует о статусе группировки. Сами «гризеры» же следуют своеобразному кодексу, в который входят два главных правила: держаться вместе и не попадаться на глаза. В произведении неоднократно упоминался складной нож. Этот символ неоднократно и многогранен. Во-первых, как и волосы, он символизирует пренебрежительное отношение к общественной морали. Во-вторых, «гризеры» используют его для самозащиты, и, имея его при себе, чувствуют себя в безопасности. Он олицетворяет чувство власти, которая приходит с возможностью совершить насилие. Это отчётливо показано, когда Далли одалживает клинок у Смешинки и использует его, чтобы выбраться из больницы и присоединиться к своей банде в большой потасовке. Уместно, что Смешинка в конце концов теряет клинок, когда полиция конфискует его у трупа Далли. Потеря оружия в этот момент становится неразрывно связанной с потерей Далли — фигуры произведения, воплощающей индивидуальную силу и власть.

Символами в литературе иногда являются явления природы. Закат и восход солнца олицетворяют человечность независимо от принадлежности к какой-либо банде. Понибой и Черри находят общий язык во время разговора в кинотеатре, наслаждаются одними и теми же чудесами природы в разных концах городка. Главный герой начинает осознавать, что «вобы» — такие же люди, как он и его друзья, что они чувствуют одинаково. Его увлечение заходом и восходом солнца — знак развития его характера, он перестает делить всё на чёрное и белое. Закаты и рассветы символизируют духовность мира, его доброту. Перед смертью Джонни просит Понибоя «оста-

ваться золотым», то есть не терять человечность, надежду на лучшее и оптимизм несмотря ни на что [4, с. 190]. Это отчётливее видно, когда Джонни сравнивает золотой цвет в стихотворении Роберта Фроста «Ничто не остаётся золотым» с закатами и рассветами, которыми любуется Понибой. Слова из стихотворения о том, что «золото не может остаться», говорят о невинности, юности и человеческой радости. Ведь вследствие неизбежности времени красота неумолимо исчезает, а самые ценные вещи недолговечны.

Стоит отметить, что цвет несёт в себе символическое значение. Он олицетворяет какую-то черту характера человека. Как уже было отмечено ранее, золото олицетворяет чистоту и невинность. То же самое означает и зелёный цвет. Неслучайно в романе глаза Понибоя именно этого цвета. В силу своей юности герой чувствителен, ему ещё не хватает житейской мудрости и здравого смысла. Голубой же означает холодность и безразличие его обладателя. Эти черты характера присущи как старшему брату Понибоя Дэрри, так и их общему другу Далли. У обоих «гризеров» душа частично очерствела в силу жизненных обстоятельств. Но у каждого из них есть те, кто им дороги: у Дэрри Кертиса — это младшие братья, ради которых ему пришлось бросить колледж после смерти родителей, а у Далли Уинстона — Джонни, о котором он особенно заботился, когда мальчики находились в бегах, и чью смерть он очень сильно переживает. Примечательно то, что при описании членов банды «гризеров» Хинтон использует холодные оттенки цветов. Однако белый цвет является исключением, так как он содержит все лучи цветового спектра. Этот цвет очень часто появлялся в романе Хинтон при описании испуга: «белый, как призрак» [4, с. 13]. Также белый цвет олицетворяет отсутствие каких-то конкретных границ, ведь в жизни нет абсолютно хорошего и абсолютно плохого, правильного и неправильного. Цвет волос Далли этому подтверждение. На первый взгляд он является холодным, циничным, озлобленным подростком с криминальным прошлым, склонным к риску. Герой вырос на улицах Нью-Йорка и очень рано научился рассчитывать только на себя. Однако у него есть и светлая сторона, которая проявляется в заботе о Джонни и Понибое, когда те были в бегах. Именно Далли дал свою куртку младшему Кертису, чтобы тот не простыл. Именно он помог мальчикам скрыться и навещал их в заброшенной церкви. Он же помогал Понибою и Джонни в спасении детей во время пожара. Это говорит о том, что Далли не лишён сострадания, он может быть верным другом. Герой очень предан Джонни Кейду, так как видит в нём потерянного себя много лет назад и всеми силами старается защитить его от попадания в пучину криминала. И он нуждался в Джонни так же, как Джонни, видевший в Далли идеал и пример того, что можно выжить без семьи, нуждался в нём. Цвет также связан с мировоззрением человека. Подростки склонны видеть происходящее в черно-белом цвете и не замечать середину.

Стоит отметить, что в романе Сьюзен Элоизы Хинтон несколько раз фигурирует число «три». Троица — одна из доктрин христианской веры. В религии она означает три этапа человеческой жизни: рождение человека, саму жизнь и смерть. Также она символизирует устройство мира: Рай, Земля и Ад. Неслучайно христиане часто пользуются поговоркой «Бог любит троицу» и совершают ритуальные обряды трижды [6, с. 25]. Принцип триады есть и в других религиях. Это число считается удачным в различных мифах и легендах. С ним связаны многие суеверия и приметы. Значение числа «три» распространено и в современной жизни. Своеобразную сакральность оно имеет и в романе «Изгой». Семья Кертисов состоит из трёх братьев, они взаимодействуют друг с другом и борются с жизненными трудностями, чтобы этот оплот не распался, и чтобы сохранить друг друга. Понибой, Джонни и Далли работают в команде и спасают детей из горящей церкви ценой собственных жизней и здоровья. Три кольца на руке «воба», сильно избившего Джонни, меняют жизнь юного «гризера» и становятся отправной точкой конфликта, приведшего к трём смертям.

Таким образом, символизм в романе «Изгой» играет ключевую роль в понимании тематики сюжета и социальной подоплеки произведения. Наличие символов обнажает проблематику романа американской писательницы и помогает читателям глубже разобраться не только в субкультуре «гризеров», своеобразном кодексе членов банды и их внешнем конфликте с подростками из обеспеченных семей, но и во внутреннем конфликте, характерах и мыслях главных героев. Символика в романе «Изгой» позволяет проследить за духовными исканиями Понибоя и его личностным развитием. Также она показывает отдельных героев с другой стороны. Например, строгость Дэрри и его завышенные ожидания по отношению рассказчику являются знаком сильной братской любви и желанием обеспечить ему более достойную жизнь, чем у него самого и Содапопа, а за жесткостью и склонностью к риску Далли скрываются сострадание и преданность друзьям. Роман Сьюзен Элоизы Хинтон «Изгой» и по сей день затрагивает сердца читателей, так как проблемы, поднятые в произведении, не теряют своей актуальности.

Литература:

1. Гуляев, Н. А. Теория литературы. Учебное пособие для филологических специальностей университетов и педагогических институтов/Н. А. Гуляев. — М.: Высш. школа, 1997. — 278 с.
2. Кубарева, Н. П. Зарубежная литература второй половины XX века/Н. П. Кубарева. — М.: Наука, 2010. — 208 с.
3. Хализев, В. Е. Теория литературы/В. Е. Хализев. — 4-е изд. — М.: Высш. шк., 2005. — 405 с.
4. Хинтон, С. Э. Изгой/С. Э. Хинтон. — М.: Livebook, 2019. — 288 с.
5. Эскалнек, А. Я. Теория литературы/А. Я. Эскалнек. — М.: Наука, 2010. — 208 с.
6. Шейнина, Е. Я. Энциклопедия символов/Е. Я. Шейнина. — М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Троссинг», 2003. — 591 с.

Богоборчество Лермонтова как художественное явление: предварительные заметки

Стеценко Оксана Анатольевна, студент магистратуры

Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского

В статье предлагается подход к изучению богоборчества в творческом мире М. Ю. Лермонтова как художественного явления и эстетического феномена.

Ключевые слова: Лермонтов, лермонтоведение, богоборчество, эстетический феномен, интимная лирика.

«Признавши над собою власть какого-то обольстительного демона, поэт покушался не раз изобразить его образ, как бы желая стихами от него отделаться» [1, с. 402]. Это, часто цитируемое ныне высказывание Н. В. Гоголя о религиозном существе поэзии М. Ю. Лермонтова в ряде современных литературоведческих работ, посвященных его творчеству, становится зачастую своеобразной точкой опоры в стремлении исследователей определить художественно-философское существо богоборчества поэта (см.,

например: [2; 3; 4; 10]). Справедливости ради нужно отметить, что самого разного рода концепции лермонтовского богоборчества в филологической науке «питаются» не только эпистолярным словом Гоголя. Следует назвать, по крайней мере, еще две работы, в той или иной степени претендующие на право считаться методологическими в аспекте названной нами проблемы. Это — публичная лекция В. С. Соловьева «Лермонтов» (1899), где автор, говоря об этических основах художественного на-

следия поэта, с морализаторской прямоотой заключает: «Облекая в красоту формы ложные мысли и чувства, он (Лермонтов — О. С.) делал и делает еще их привлекательными для неопытных... обличая ложь воспетого им демонизма... мы... подрываем эту ложь и уменьшаем хоть сколько-нибудь тяжесть, лежащую на этой великой душе» [9, с. 397-398]. И вторая работа — статья Д. С. Мережковского «М. Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества» (1908–1909). Здесь автор, вступая в явную полемику с Соловьевым, аттестует поэта как носителя и проповедника «святого богоборчества», суть которого Мережковский, перефразируя Ф. М. Достоевского, передает краткой афористичной формулой: «Восстань, униженный человек» [6, с. 398, 384]. Именно эти исследования, вкупе с пионерской работой С. В. Шувалова [11], посвященной религиозности Лермонтова, стали концептуальной основой для содержания специальной статьи «Богоборческие мотивы» в «Лермонтовской энциклопедии» [7].

Мы не ставим себе цели давать оценку приведенным мнениям, выискивая аргументы «за» и «против» того или иного суждения, — в науке о Лермонтове в этом плане сделано более чем достаточно. Но нельзя не сказать о том, что попытки некоторых нынешних литературоведов разобраться в этой, безусловно, малоизученной и весьма сложной проблеме творчества Лермонтова, непосредственно основанные на подобных подходах, на наш взгляд, малопродуктивны в плане целостного осмысления онтологически противоречивого художественного сознания поэта. Поскольку то, что очевидно для Гоголя, Соловьева, Мережковского в их сугубо субъективных взглядах на поэзию Лермонтова, слишком легко (да и необоснованно) становится исчерпывающим объективным фактором для исследователя, произносящего, к примеру, вслед за автором «Выбранных мест» оправдательное слово Лермонтову, в коем он, быть может, нуждается как человек, но не как Поэт. Тем более, что, во-первых, в фокусе внимания в данном случае оказываются произведения (которых не так уж и много), явно заключающие в себе, образно говоря, тяжбу художественного «я» Лермонтова с Богом. Во-вторых, исследователь, по преимуществу, стремясь к большей доказательности, в своих наблюдениях неизбежно архисложный душевный строй поэзии Лермонтова низводит до рассудочных, умозрительных схем, где тускнеет и теряется экспрессивная мощь и магнетическое очарование художественной мысли поэта. И в-третьих, как закономерность, творчество Лермонтова в данном случае становится неким иллюстративным материалом, лишается своей художественной, эстетической самоценности.

Нисколько не претендуя на какую-либо новизну и тем более на исключительную истинность подхода к данной проблеме, мы считаем, что одной из возможных попыток продуктивного ее решения может быть детальный и подробный анализ не причин и, разумеется, не следствия существования богоборческих мотивов в творчестве Лермонтова, а самой сути богоборчества как художественного явления.

И здесь нам представляется очень важным сосредоточиться только на нескольких стихотворениях поэта, отнесенных в лермонтоведении к любовной лирике, но по своему содержанию заключающих в себе, образно говоря, основные отправные точки в духовно-творческом развитии Лермонтова.

Думается, что именно в этой перспективе становится во многом понятной рефлексия «странности» лирического «я» Лермонтова (см. об это подроб.: [4, с. 240–241]) в произведениях интимной тематики и могут быть в несколько ином ключе, нежели чем это делается в лермонтоведении, объяснены напряженность и страстность его поэтических монологов, избилующих антитезами и гиперболами. Так, например, в одном из самых известных лермонтовских стихотворений любовного содержания «К*» («Я не унижусь пред тобою...») [5, с. 21–22; курсив в цитатах наш. — О. С.] кульминационный фрагмент текста — «Иль женщин уважать возможно, // Когда мне ангел изменил?» — выстраивается на четко заданной оппозиции «ангел — женщина». Контрастное несовпадение интенций субъекта речи и адресата данного произведения, заключенное в этой оппозиции, является первопричиной конфликтного состояния изображенного мира стихотворения. «Изменивший ангел» — это обожествленный женский образ, не принесший спасение беспокойной душе лирического «я» Лермонтова, не признавший высокой жертвы в его самоотречении и тем самым осквернивший душу-храм. Измена ангела в данном случае — это его нисхождение на землю и превращение в живую женщину с земным, обыденным для лирического субъекта представлением о любви и человеческом счастье.

*Зачем ты не была сначала,
Какою стала наконец!
Я горд!.. прости! люби другого,
Мечтай любовь найти в другом;
Чего б то ни было земного
Я не соделаюсь рабом.*

И здесь парадоксально то, что структурирующая весь текст данного стихотворения оппозиция «ангел — женщина» не является поэтическим коррелятом типичной для романтизма антитезы «небесное — земное». Дело в том, что само понятие «небесное» как отнюдь не условная сфера идеального бытия человека, устойчиво соотносится с явлением и существованием надличностных сил, т. е. Бога. И в мире лирического «я» Лермонтова эта ценностная координата также присутствует.

*Быть может, мыслию небесной
И силой духа убежден,
Я дал бы миру дар чудесный,
А мне за то бессмертье он?*

«Мысль небесная», «сила духа», «дар чудесный», «бессмертье», явленные в одной смысловой единице текста как поэтические эквиваленты признания Божьего Промысла в жизни человека, вовсе не отрицаются лирическим субъектом стихотворения. Но, вместе с тем, допускается возможность их замещения:

Зачем так нежно обещала

Ты заменить его венец... (венец бессмертия — О. С.)

Совершенно очевидно, что образ ангела в данном случае у Лермонтова предстает как художественная объективация идеальных представлений лирического «я» о женщине, причем изначально и заведомо не заключающего в себе божественной природы. Поэтому бытие лермонтовского ангела в стихотворении «Я не унижусь пред тобою...» прямо соотносится только с сердечной жизнью лирического субъекта: ангел — *все* в его сердце, но он — *ничто* вне сердца.

Еще раз подчеркнем, что здесь творение человеческого духа — ангел (а если воспользоваться пониманием религиозной этики — *кумир*) присутствует в художественном сознании Лермонтова, если можно так выразиться, на равных с Богом. Именно этим обусловлены и изображенная в тексте стихотворения картина выбора, который, подчеркнем, может быть только между равновеликими силами, и симптоматичная в данном плане рефлексия субъекта речи на измены ангела: «Начну обманывать *безбожно*», и гиперболизм образности: «Я был готов на смерть и муку, // И целый мир на битву звать».

Однако в поэтическом пространстве лермонтовского произведения конфликтная ситуация, определя-

емая тремя взаимодействующими полюсами (ангел — женщина — лирический субъект), исключает открытую тяжбу лирического «я» с Богом, хотя и намекает на подобный исход и, прежде всего, за счет неразрешенности изображенного конфликта. Кроме того, предельная замкнутость лирического «я» стихотворения в мире своих переживаний, что с особой силой передается в финале, свидетельствует о невозможности его обратного движения к исходной точке, к уже совершенному выбору. В этой перспективе видится совершенно не случайной позиция литературного деятеля первой половины XX века Б. А. Садовского, видевшего в «нездешнем чувстве» любви Лермонтова трагедию поэта: «Он, как Дант, создан был для любви истинной, для любви бессмертной, но в этой жизни не пришлось встретить ему свою Беатриче» [8, с. 17]. В своем критическом очерке Б. А. Садовской даже косвенно не упоминает о богоборчестве Лермонтова, а «демонология» поэта мыслится как проявление крайней противоречивости его сознания — и человека, и художника. А это, в свою очередь, делает актуальным исследование богоборчества Лермонтова как эстетического феномена, что и должно определить новые перспективы в изучении этой важной проблемы творческого наследия поэта.

Литература:

1. Гоголь, Н. В. Полное собрание сочинений в 14 т. — М.: Изд-во АН СССР, 1937-1952. — Т. 8. Статьи. — 1952. — 816 с.
2. Карпов, И. П. Поэма «Демон» Лермонтова: демонизм и его преодоление // Открытый урок по литературе: Пособие для учителей. Вып. 3. — М.: Московский лицей, 1999. — с. 249-259.
3. Киселева, И. А. Творчество М. Ю. Лермонтова как религиозно-философская система. — М.: МГОУ, 2011. — 314 с.
4. Крупчанов, Л. М. Поэтический феномен М. Ю. Лермонтова // Открытый урок по литературе: Пособие для учителей. Вып. 3. — М.: Московский лицей, 1999. — с. 238-248.
5. Лермонтов, М. Ю. Сочинения: В 6 т. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1954-1957. — Т. 2. Стихотворения, 1832-1841. — 1954. — 386 с.
6. Мережковский, Д. С. В тихом омуте. Статьи и исследования разных лет. — М.: Советский писатель, 1991. — 489 с.
7. Пульхритудова, Е. М. Богоборческие мотивы // Лермонтовская энциклопедия. — М.: Советская Энциклопедия, 1981. — с. 65-66.
8. Садовской, Б. А. Ледоход. — Петроград: [изд. авт.], 1916. — 206 с.
9. Соловьев, В. С. Философия искусства и литературная критика. — М.: Искусство, 1991. — 699 с.
10. Сычева, Е. О., Фокина А. Д. Религиозный спор М. Ю. Лермонтова // Гуманитарные научные исследования. — 2015. — № 8 [Электронный ресурс]. — URL: <https://human.snauka.ru/2015/08/12376> (дата обращения: 02.10.2022).
11. Шувалов, С. В. Религия Лермонтова // Венки М. Ю. Лермонтову: Юбилейный сборник. — М.; Пг.: Изд. т-ва «В. В. Думнов, наследники бр. Салаевых», 1914. — с. 135-164.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 42 (437) / 2022

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 02.11.2022. Дата выхода в свет: 09.11.2022.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.