

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

СПЕЦВЫПУСК

Арзамасский филиал
Нижегородского
государственного
университета
им. Н.И. Лобачевского

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

*Оно начинается от колыбели, приобретает сперва одним потрясением;
постепенно развертываются ум, память воображение, вкус к изящному, пробуждается любовь к себе, к ближнему,
любовь славы, чувствительность, желание наслаждаться жизнью.
Все способности, все страсти – все это обделывает воспитание, соглашает в одно стройное
целое, которое является творением в совершенстве.*

*Гением быть не позя, кто не родился.
В этом-то искусстве воспитания:
открыть гений, обогатить его познанием...*

*Ученый должен идти по непроторенным путям,
несмотря на препятствия.*

*Здесь, в это звание вступивши, юношество не услышит пустых слов без всякой мысли, одних звуков без
всякого значения. Здесь учат тому, что на самом деле существует...*

Н. И. Лобачевский

211

2014

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 21.1 (80.1) / 2014

Спецвыпуск

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

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*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических 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*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен Николай Иванович Лобачевский (1792—1856) — русский математик, создатель неевклидовой геометрии, деятель университетского образования и народного просвещения.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. 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.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

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)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

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)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

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)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

- Баронова Е. В., Остроумова Е. В.**
Роль синтаксических средств в художественном тексте (на примере романа Э. Гаскелл «Север и юг»)1
- Власова К. А., Титова М. Н.**
Лексико-семантическое поле глагола look: лексикографический аспект 3
- Лихачева О. В., Васяева К. О.**
Сравнительный анализ ирмосов канона ко Пресвятой Богородице и канона святому праведному воину Феодору 6
- Никифорова О. В., Есина Е. А.**
Неологизмы в названиях выпусков «Шоу «Уральских пельменей»»: образование, семантика, функции..... 9
- Никифорова О. В., Сидорова О. Б.**
Концепт «мельница» в повести А. С. Серафимовича «Пески» 12
- Пяткин С. Н., Кудряшова Д. Б.**
Об одной детали в рассказе И. А. Бунина «В Париже» 15
- Пяткин С. Н., Тихонова П. М.**
Литературное завещание Лермонтова и Есенина: диалог через столетие 18
- Титкова Н. Е., Курмаева Г. Ф.**
Особенности художественной рецепции бунических мотивов в фильме Н. С. Михалкова «Солнечный удар» 22
- Титкова Н. Е., Лобова О. Л.**
Роман В. Я. Брюсова «Огненный ангел» в контексте мистического реализма..... 25
- Титкова Н. Е., Харитонова Д. М.**
Тема страдания в лирике И. Ф. Анненского (на примере посмертного стихотворного сборника «Кипарисовый ларец») 28

- Чумакова Т. В., Тарасова А. И.**
Парадигматический аспект изучения семантики противоположности в начальной школе 31

ФИЛОСОФИЯ

- Верещагин О. А., Серков П. С.**
Топологические практики в социально-гуманитарном знании 35

ИСТОРИЯ

- Грубов В. И., Биткина А. А.**
Предания Арзамасского края о «народных заступниках» в XVIII веке..... 39
- Грубов В. И., Проняева Е. Л.**
Мухтоловская Христорожественская церковь: прошлое и настоящее 42
- Хорева Н. В., Шибяева М. М.**
Вилли Брандт — великий канцлер ФРГ..... 44
- Щелокова Н. В., Тараканова А. В.**
Политический кризис в Англии: Генрих V и возобновление военных действий 48

ПСИХОЛОГИЯ

- Акутина С. П., Гроздова Е. М.**
Психолого-педагогические условия профилактики употребления психоактивных веществ подростками 51
- Акутина С. П., Гроздова Е. М.**
Пути взаимодействия педагогов и родителей в профилактике ПАВ среди подростков 55
- Акутина С. П., Кистанова И. В.**
Проблема формирования межличностных отношений как средство развития профессиональных компетентностей будущего специалиста в студенческих группах отделения СПО Арзамасского филиала ННГУ 60

Акутина С. П., Хрустова Е. С. Интернет-зависимость как социальный стереотип аддиктивного поведения современной молодежи63	Максимова Н. Ю. К вопросу о профессиональной мотивации студентов 106
Алексян Е. С., Щелина С. О. Проблема подготовки будущих педагогов-психологов к развитию учебной мотивации у младших школьников66	Маркеева М. В., Исайчева А. В. Психологическая помощь подросткам по развитию лидерских качеств в условиях общеобразовательной школы 109
Беганцова И. С., Гусева О. И. Влияние социального статуса подростков на установление межличностных отношений в процессе досуговой деятельности.....69	Маркеева М. В., Канашкин А. Н. Психолого-педагогический потенциал волонтерской деятельности в работе со студентами вуза 112
Беганцова И. С., Карюхина А. С. Изучение мотивации учебной деятельности младших подростков в условиях общеобразовательной школы72	Маркеева М. В., Чувашова А. Е. Работа психолога по созданию психологически безопасной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы 117
Беганцова И. С., Никишев А. В., Смагина Н. В. Профессиональная направленность студентов СПО как фактор развития профессионального самосознания77	Митичева Т. И., Романова И. И. Влияние неполной семьи на девиантное поведение младших школьников 120
Беляева Г. В. Проблема формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза 80	Митичева Т. И., Феоктистова Е. А. Работа педагога-психолога по развитию учебной мотивации младших школьников в условиях сельской школы 123
Дворникова И. Н., Комакова А. Д. Психолого-педагогические особенности развития творческих способностей подростков в условиях детского оздоровительного лагеря83	Севостьянова Е. П., Грошева О. А. Особенности взаимоотношений подростков из неполных семей со сверстниками..... 126
Дворникова И. Н., Куренкова Е. В. Особенности аутоагрессивного поведения подростков в современном обществе.....86	Смирнова Т. С., Ивановская Д. С. Психолого-педагогические условия оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками 129
Дворникова И. Н., Мирук А. В. Изучение формирования психологической готовности студентов-психологов к будущей профессиональной деятельности89	Троицкая И. Ю., Рыбакова Е. Н. Влияние отметки на учебную мотивацию младших школьников..... 132
Завражнов В. В., Каморкина А. В. Социально-психологические аспекты обслуживания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях социального центра92	Чудакова Ю. В., Дементьева Ю. Е. Особенности межличностного общения подростков с компьютерной зависимостью.... 135
Калинина Т. В., Георгиевская Д. А. Изучение проблемы психологической устойчивости подростка-пользователя социальных сетей.....95	Щелина Т. Т., Гринина Е. А. Проблема подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в контексте реформирования современной системы образования 137
Калинина Т. В., Кудачкин Д. А. К проблеме суицида в юношеском возрасте98	Щелина Т. Т., Карюхина А. С. Влияние взаимодействия со специалистами социально-психологической сферы на развитие и состояние несовершеннолетних осужденных в процессе отбывания наказания 140
Калинина Т. В., Маслова М. В. Изучение проблемы профилактики употребления студентами СПО психоактивных веществ 101	Щелина Т. Т., Маслова В. С. Феномен интернет-зависимости как причина девиантного поведения подростков 143
Калинина Т. В., Чернова Н. А. Психолого-педагогические условия развития мотивации изучения иностранного языка студентами СПО..... 104	Щелина Т. Т., Чудакова А. О. Потенциал квеста как педагогической технологии формирования у подростков установки ведения здорового образа жизни 146

ПЕДАГОГИКА

- Атрощенко С. А., Кадяев А. В.**
Применение современных технологий в учебном процессе на примере лингвистического корпуса 150
- Атрощенко С. А., Феклистов С. В.**
Математические модели профессионально ориентированных задач 153
- Букарева Ю. В., Есина Е. А.**
Исследовательская работа по русскому языку в школе: формы, этапы, значение 155
- Володин А. М., Кандальникова К. И., Кузякина Н. А.**
Универсальные учебные действия как одно из средств реализации деятельностного подхода на уроках физики в основной школе 158
- Воробьева О. В., Разумкова Е. С.**
Воспитание патриотизма и нравственности на уроке истории 161
- Ганичева И. А., Столярова А. Д.**
Этапы управления организационной культурой педагогического коллектива ДОУ 164
- Губанихина Е. В., Шикина К. Д.**
Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста посредством продуктивно-творческой деятельности 167
- Гусев Д. А., Васильева К. В.**
Малая родина в патриотическом воспитании дошкольников 170
- Жесткова Е. А., Стрижева К. Н.**
Формирование речевых умений младших школьников при создании сочинения-описания 173
- Исакова Л. В., Горькова Е. В.**
Организация работы с материалами периодической печати на уроках гуманитарного цикла 176
- Корешкова М. Н., Королева М. В., Кузовлева О. А.**
Влияние современных мультфильмов на культуру поведения дошкольников 179
- Кузнецова Т. И.**
Психолого-педагогическое сопровождение будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки в вузе 182
- Марина А. В., Кандальникова П. И.**
Алгоритм разработки оценочных средств предметных результатов изучения курса биологии 7 класса 185
- Марина А. В., Мамешева И. А., Яшина К. О.**
Сложности в работе учителя биологии при разработке рабочей учебной программы по предмету 192
- Марина А. В., Рябова М. С.**
Технологическая карта урока: сложности и проблемы разработки 195
- Митичева Т. И., Максимова А. А.**
Особенности взаимоотношений подростков со сверстниками в условиях сельской школы 198
- Митичева Т. И., Митичева Е. В.**
Психолого-педагогическое обеспечение воспитательной работы с учащимися старших классов в контексте модернизации образования 201
- Наумова Т. В., Казакова В. В., Лезина А. В.**
Веб-квест как средство организации взаимодействия школы и семьи в экологическом воспитании младших школьников 204
- Первушкина Е. А., Калинина А. И.**
Решение геометрических задач методом «Золотого сечения» 207
- Первушкина Е. А., Сыров Е. В.**
К вопросу об использовании виртуальных математических сред при обучении школьников решению математических задач 210
- Сангалова М. Е., Дубова А. В.**
Решение логической задачи разными способами и сравнение их эффективности 214
- Фомина Н. И., Демиденко Э. А.**
Особенности планирования занятий по хореографии для дошкольников и младших школьников 218
- Фомина Н. И., Павлова И. Н.**
Психологический климат в семье как фактор формирования полоролевой идентификации ребенка дошкольного и младшего школьного возрастов 221
- Фомина Н. И., Фигурова А. Ю.**
Здоровьесберегающие технологии как основа образовательного процесса средней школы .. 224
- Фролов И. В., Кандальникова К. И., Кузякина Н. А.**
Физические диктанты как средство формирования познавательных универсальных учебных действий 228
- Щелина Т. Т., Аверьянова Г. А.**
Проблема подготовки учителей к развитию творческой активности обучающихся 231

Щенникова С. В., Киселева Н. Ю., Тугарова Л. С.
Роль информационных технологий
в социализации детей с особыми
образовательными потребностями в условиях ГБУ
«РЦДПОВ» г. Арзамаса 234

МАТЕМАТИКА

Нестерова Л. Ю., Карпенкова Н. В.
Создание криптографии с помощью модулярной
математики 237

Нестерова Л. Ю., Феклистов С. В.
Китайская теорема об остатках в области главных
идеалов 240

Первушкина Е. А., Марушина Т. Д.
Эксперименты с бутылкой Клейна..... 244

БИОЛОГИЯ

**Бусарова Н. В., Малафеева Е. Ф.,
Раздобудько В. А., Шикина М. Ю.,
Щегольков А. В., Филимонова Д. В.,
Кальгина Т. С., Физическое р. с.,
Михайлова С. В., Садретдинова И. И.,
Федосеева Я. Ю.**
Фаунистическое направление исследовательской
деятельности в городских
экологических лагерях..... 247

Опарина С. А., Трифонова С. Н., Тараканова Т. А.
Определение содержания некоторых
биологически активных веществ в различных
сортах чая 254

Трифорова С. Н., Кандальникова П. И.
Особенности видового состава и биология
грибов-деструкторов некоторых районов
Нижегородской области..... 257

Широкова Н. П., Рябова М. С.
Взаимосвязь фенологии и биологии некоторых
видов древесных растений средней полосы
России..... 260

Широкова Н. П., Харитоновна С. С.
Особенности половой дифференциации
некоторых растений в условиях
городской среды 264

ХИМИЯ

Железнова Т. А., Гузнищева М. В., Яшина К. О.
Определение качественного состава шоколада
молочного и цельного сгущенного молока
с сахаром разных производителей на основании
органолептической оценки и физико-химических
показателей 268

**Железнова Т. А., Кандальникова П. И.,
Раков А. Ю.**
Сравнительная характеристика результатов
определения общей жесткости и рН питьевой
воды г. Арзамас бытовыми фильтрами разных
производителей 272

ЭКОЛОГИЯ

Кончина Т. А., Гузнищева М. В.
Изучение влияния техногенного воздействия
на семенную продуктивность растений 275

Кончина Т. А., Яшина К. О.
Оценка состояния городских пришкольных
территорий с помощью палиноиндикации 279

ФИЛОЛОГИЯ

Роль синтаксических средств в художественном тексте (на примере романа Э. Гаскелл «Север и юг»)

Баронова Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент;
Остроумова Екатерина Вячеславовна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматриваются способы языковой организации текста, выражения мысли автора при помощи синтаксических стилистических средств. В качестве материала не случайно выбран роман Элизабет Гаскелл «Север и юг», так как именно произведения этой викторианской писательницы традиционно считаются простыми и непритязательными в отношении использования тропов. Цель исследования — показать, что подобная сдержанность несколько не мешает точности в передаче оттенков значения понятий и ситуаций в социальном романе конца XIX века.

Ключевые слова: синтаксические средства, художественный текст, тропы, идиостиль.

The role of syntactic means in a literary text (on the novel E. Gaskell «North and South»)

Baronova Elena Vladimirovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor;
Ostroumova Ekaterina Vyacheslavovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article examines the ways of linguistic organization of the text and expression of the author's ideas, using syntactic stylistic means. The subject under discussion is Elizabeth Gaskell's novel «North and South» as the works of this Victorian era writer are traditionally viewed as simple and plain from the point of trope usage. The aim of the article is to show that this discretion doesn't interfere with the clarity in transference of shades of meaning of different concepts and situations in the social novel of the end of the XIXth century.*

Keywords: syntactic expressive means, fiction, tropes, idiosstyle.

Стилистику можно метафорически описать как набор инструментов, при помощи индивидуального предпочтения которых каждый художник слова по-своему организует пространство текста и создает неповторимые образы — элементы идиостиля. С рождением новых научных парадигм (когнитивной поэтики, корпусной стилистики) расширяется и инструментарий, доступный литературному критику и вдумчивому читателю.

Представления о приемах художественной выразительности — важнейший компонент анализа текста, поскольку они помогают передать дополнительные экспрессивно-эмоциональные значения, точку зрения автора и создают определенный ракурс изображения.

Стилистические средства синтаксического уровня имеют огромное значение при осмыслении художествен-

ного текста. Они исполняют важнейшую роль сюжетобразующего фактора, становятся основой содержания текста, создают новую, особую организацию высказывания, которая отличает нейтральную форму изложения от эмоционально и экспрессивно окрашенной. Основными синтаксическими средствами выразительности в художественном тексте являются стилистическая инверсия, обособление, эллипсис, умолчание, несобственно-прямая речь, риторический вопрос, литота [2].

Нарративный стиль Элизабет Гаскелл (1810 — 1865) традиционно считается простым и непритязательным с точки зрения использования средств художественной выразительности. Мы полагаем, что при всей сдержанности в применении тропов, писательница с неизменной ясностью достигает коммуникативной цели: не просто

развлечь читателя, но дать ему ключ для понимания персонажа, основного конфликта социального романа (противоречий между индустриальными районами севера страны и аграрным югом).

Контраст менталитета выходцев из разных частей Англии, амбивалентность чувств главной героини и второстепенных персонажей Гаскелл еще более заостряет, прибегая к таким средствам как:

— **стилистическая инверсия**. Правильный порядок слов в английском предложении (подлежащее, сказуемое, дополнение, другие члены предложения) может быть изменен в соответствии с целями автора.

Викторианская писательница использует данный прием для интонационного выделения отдельных слов, которые, по мнению автора, должны обладать большей смысловой нагрузкой, однако не проявляют этой черты при стандартном построении предложения, а также для выделения всего высказывания в смысловом плане.

«**Doubtless** he was with Miss Hale» [2, с. 194].

«He stood with his arms **folded**; still as a statue; his face **pale** with repressed excitement» [3, с. 166].

Так, в первом примере большую смысловую значимость приобретает слово *doubtless*, поскольку оно ставится в более выгодную ударную позицию в предложении. Акцентированным становится также и дополнение *Miss Hale*, что показывает, что герой не испытывает ни малейшего сомнения лишь по отношению к Маргарет Хейл.

Подобный случай логического и интонационного выделения слов можно наблюдать и во втором примере. Постпозициональная постройка прилагательных подчеркивает их семантическую значимость в предложении. Здесь автор показывает, что герой стремится закрыться эмоционально от внешнего мира, он ощущает себя некомфортно в сложившейся ситуации и пытается подавить охватившие его эмоции с помощью действий.

«**There** she stood, very pale and quiet, with her large grave eyes observing everything, — up to every present circumstance **however small**» [3, с. 50].

В данном случае инверсия играет несколько отличную роль. Инверсированное слово *there* указывает на мрачное душевное состояние героини, создает высокий стиль речи. Постпозициональное положение выражения *however small* указывает на важность каждой детали, мелочи, которую она старается запечатлеть в памяти.

— **обособление**. В романе данный прием используется для логического и эмоционального акцентирования элементов предложения. Они становятся более выразительными, поскольку их грамматическое отделение от других членов предложения предполагает также и их интонационное выделение.

«'My father!' said Margaret, **trembling all over**» [3, с. 119].

В данном случае Гаскелл описывает состояние героини, делая акцент на том, что страх и беспокойство внезапно охватывают Маргарет, что находит выражение во внешнем проявлении ее состояния. Как и в предыдущем

предложении, рассматриваемые языковые единицы синтаксического уровня могут также служить «своеобразными индикаторами гендерно обусловленного дискурса, этнокультурных стереотипов» [1, с. 127], так как рисуют традиционный викторианский идеал женщины — слабой, нуждающейся в постоянной защите, эмоционально нестабильной.

«When Mrs. Thornton, **strong and prosperous with life**, came in, Mrs. Hale lay still, although from the look on her face she was evidently conscious of who it was» [3, с. 223].

Здесь с помощью обособленной конструкции автор подчеркивает различие между двумя персонажами, между жизненной ситуацией, в которой они оба находятся. Кроме того, автор дает миссис Торнтон явное преимущество перед миссис Хейл, подчеркивая тем самым высокомерность, неприступность и холодность этой героини.

«He called himself a fool for suffering so; and yet he could not, **at the moment**, recollect the cause of his suffering, and whether it was adequate to the consequences it had produced» [3, с. 192].

В данном примере вставная конструкция акцентирует то, что герой теряет власть над своими мыслями и чувствами. Это ему несвойственно, однако он теряет самообладание лишь на мгновение. Через противопоставление автор еще раз закрепляет за мистером Торнтоном такие качества, как решительность, сила, волевой характер и целеустремленность.

— **литота**, использующаяся с целью ослабления положительного признака понятия, и включающая понятие, которое может быть охарактеризовано как отрицательное, также придает дополнительное значение высказыванию.

«I'm **not a fool**; and if I was, folk ought to ha' taught me how to be wise after their fashion» [3, с. 269].

В данном случае автор эмоционально окрашивает высказывания, показывает раздражение героев, их несоответствие ожиданиям собеседников.

«'As their own enemies, certainly,' said he, quickly, **not a little** piqued by the haughty disapproval her form of expression and tone of speaking implied» [3, с. 79].

Здесь литота выражает абсолютное безразличие героя к неодобрению, выраженному собеседником. Она представлена совместно с другим стилистическим средством — мейозисом. Таким образом, отрицание усиливается еще и преуменьшением качества, делая его в высшей степени незначительным.

— **риторический вопрос**. Вопрос обладает большей эмоциональной нагрузкой, чем утверждение и отрицание. Таким образом, данное средство может использоваться для сообщения дополнительной окраски высказывания.

«'Oh, my God, my God! but this is terrible. **How shall I bear it?** Such a deadly disease! no hope!... Oh, I pray thee, my God, that her sufferings may not be too acute, too dreadful. **How shall I bear to see them? How can I bear papa's agony?** He must not be told yet ... But I won't lose another moment of my own dear, precious mother.'» [3, с. 119].

В данном случае Гаскелл показывает отчаяние героини, то, что она не понимает, каким образом следует вести себя, что делать и где искать помощи. Все эти вопросы Маргарет задает самой себе, но ответ не является для нее очевидным и простым — она оказывается один на один с бедой и собственным горем, преодолеть которое не представляется ей возможным.

«How was it that he haunted her imagination so persistently? What could it be? Why did she care for what he thought, in spite of all her pride in spite of herself?» [3, с. 264].

Здесь риторические вопросы представляют желание героини разобраться в чувствах и собственных пережи-

ваниях и непонимание их. Автор с их помощью вводит новое явление, чувство для героини, делает акцент на том, что для нее это является загадкой, тем, что она никогда прежде не испытывала.

Таким образом, нельзя не признать силу воздействия романов Гаскелл, несмотря на кажущуюся простоту стиля ее письма: он прозрачен и искренен, напоминает разговор по душам двух давно знакомых людей. Синтаксические средства не поражают своей сложностью и вычурностью. Это то, что У. Вордсворт назвал «the very language of men». Ее сила — в точности передачи мыслей и чувств персонажей, от самых скромных до самых возвышенных.

Литература:

1. Баронова, Е. В. Гендерный аспект речевого дискурса в произведениях Н. Геймана // Приволжский научный вестник. — 2013. — № 7 (23). — с. 127–133.
2. Гальперин, И. Р. Стилистика английского языка. — М.: Высшая школа, 1958. — 462 с.
3. Gaskell Elizabeth. North and South. — London: Wordsworth Classics, 2002. — 420 p.

Лексико-семантическое поле глагола look: лексикографический аспект

Власова Карина Абрамовна, кандидат филологических наук, доцент;

Титова Мария Николаевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается лексико-семантическое поле глагола look в современном английском языке. В работе применяется лексико-центрический подход. Для выявления дефиниций исследуемых единиц используются современные лексикографические источники.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, лексико-семантический вариант, лексема, теория поля, тип связи.

Lexical and semantic field of the verb look: lexical and graphical aspect

Vlasova Karina Abramovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor;

Titova Maria Nikolayevna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The present article deals with lexical and semantic field of the verb 'look' in modern English. To analyze the elements of the lexical and semantic field 'look' the authors of the article use modern dictionaries. The lexical-centric approach is used in the article.*

Keywords: *lexical and semantic field, lexical and semantic variant, lexeme, theory of field, type of connection.*

Семантические исследования всё больше привлекают внимание лингвистов в последние десятилетия. Внимание исследователей направлено на анализ отдельных лексем, на объединения слов, внутри которых проявляются парадигматические отношения. Объединения слов имеют разнообразный характер. Это могут быть лексико-семантические группы, тематические группы, семантические парадигмы и др. [4, с. 3-6]

Слова не существуют обособленно друг от друга, а объединяются друг с другом, например, в синтагматике в виде словосочетаний и предложений, а в парадигматике — в виде определенных лексико-семантических объединений. Важной характеристикой лексико-семантической области языка следует признать существование принципа группировки слов по их семантическому сходству. Этот принцип представляет собой эксплицитное вы-

ражение взаимосвязи слов, лежащей в основе определения лексико-семантической структуры языка.

Лексико-семантическое поле (далее ЛСП) является самой объемной ономазиологической и семантической группировкой слов. Это иерархическая организация слов, объединенная одним родовым значением и представляющая в языке определенную семантическую сферу, покрывающую определенную область действительности. В основе ЛСП находится родовая сема или гиперсема, обозначающая класс объектов. Единицы лексико-семантического поля характеризуются одной понятийной соотношенностью. Лексико-семантическое поле — это термин, применяемый в лингвистике чаще всего для обозначения совокупности языковых единиц, объединенных каким-то общим (интегральным) лексико-семантическим признаком; другими словами — имеющих некоторый общий нетривиальный компонент значения. Первоначально в роли таких лексических единиц рассматривали единицы лексического уровня слова; позже в лингвистических трудах появились описания семантических полей, включающих также словосочетания и предложения [1, с. 261].

Принципы метода семантического поля были сформулированы в 30-х годах XX века. Основоположителем считается немецкий ученый Йост Трир.

И.А. Стернин выдвигает следующие положения полевой концепции языка:

1. поле представляет собой инвентарь элементов, связанных между собой системными отношениями;
2. элементы, образующие поле, имеют систематическую общность и выполняют в языке единую функцию;
3. поле объединяет однородные и разнородные элементы;
4. поле образуется из составных частей — микрополей, число которых должно быть не меньше двух;
5. поле имеет горизонтальную и вертикальную организацию. Вертикальная организация — структура микрополей, горизонтальная — взаимоотношение микрополей;
6. в составе поля выделяются ядерные и периферийные конститутанты. Ядро консолидируется вокруг компонента — доминанты;
7. ядерные конститутанты наиболее специфицированы для выполнения функций поля, систематически используются, выполняют функцию поля наиболее однозначно, наиболее частотны по сравнению с другими конститутантами и обязательны для данного поля;
8. между ядром и периферией осуществляется распределение выполняемых полями функций: часть функций приходится на ядро, часть — на периферию;
9. граница между ядром и периферией является размытой, нечеткой;
10. его конститутанты могут принадлежать ядру одного поля, и периферии другого поля или полей [2, с. 30-31].

Таким образом, собственно семантическая структура поля состоит из следующих частей:

- ядро поля, представленное родовой семой или гиперсемой. Гиперсема поля — семантический компонент высшего порядка, организующий вокруг себя семантическое развёртывание поля;
- центр поля, состоящий из единиц, имеющих интегральное, общее с ядром значение;
- периферия поля, включающая единицы, наиболее удалённые в своём значении от ядра, общее родовое понятие здесь оттеснено в разряд потенциальной или вероятностной семантики.

В данном исследовании мы выделяем ядро ЛСП «Look», которое представлено лексемой *to look*. Сама лексема *to look* является полисемантом и представлена в *The Concise Oxford Dictionary* 12 лексико-семантическими вариантами [5, p. 804]:

ЛСВ1 — a) use one's sight; turn one's eyes in some direction; b) turn one's eyes on; contemplate or examine;

ЛСВ2 — a) make a visual or mental search; b) consider, examine;

ЛСВ3 — (followed by *for*) a) search for; b) hope or be on the watch for; c) expect;

ЛСВ4 — inquire;

ЛСВ5 — appearance, seem;

ЛСВ6 — (followed by *to*) a) consider, take care of, be careful about; b) rely on; c) expect; count on, aim at;

ЛСВ7 — (followed by *into*) investigate or examine;

ЛСВ8 — (followed by *what, where, etc.* + clause) ascertain or observe by sight;

ЛСВ9 — (of a thing) face or be turned, or have or afford an outlook, in a specified direction;

ЛСВ10 — express, threaten, or show (an emotion, etc.) by one's look;

ЛСВ11 — (followed by *that* + clause) take care, make sure;

ЛСВ12 — (followed by *to* + infinitive) expect (*am looking to finish it today*).

Кроме этого, *look* является компонентом многих словосочетаний (*look good/bad, it looks as if/as though/like, look tired/happy/sad*), фразовых глаголов (*look after, look ahead, look around, look at, look back, look down on, look for, look forward, look in, look into, look on, look out for, look through, look up*), фразеологических единств (*look daggers at somebody, look somebody up and down, look somebody in the eye, look down your nose at somebody/something, look the other way, look no further, look before you leap, be looking to do something*).

При выделении ядра ЛСП «Look» мы руководствовались такими критериями, как наличие ярко выраженной интегральной семы 'to see'.

Центр ЛСП «Look» состоит из следующих языковых единиц: *to admire, to avert your eyes/gaze, to glance — to glimpse — to thumb through something — to peek — to gape — to rifle through, to glare — to glower — to scowl — to cloud over, to examine — to scan — to search — to eye — to peer, to watch — to pore over something — to stare — to survey — to gaze*.

Наши доводы основываются на анализе дефиниций каждой лексемы:

to admire 'to feast your eyes on somebody/something';

to avert your eyes/gaze 'to look at someone or something for a long time';

to glance — to glimpse — to thumb through something — to peek — to gape — to riffle through 'to quickly look at someone or something';

to glare — to glower — to scowl — to cloud over 'to look angrily at someone for a long time'; *to examine — to scan — to search — to eye — to peer* 'to look at something carefully and thoroughly';

to watch — to pore over something — to stare — to survey — to gaze 'to look at someone or something for a period of time, paying attention to what is happening'.

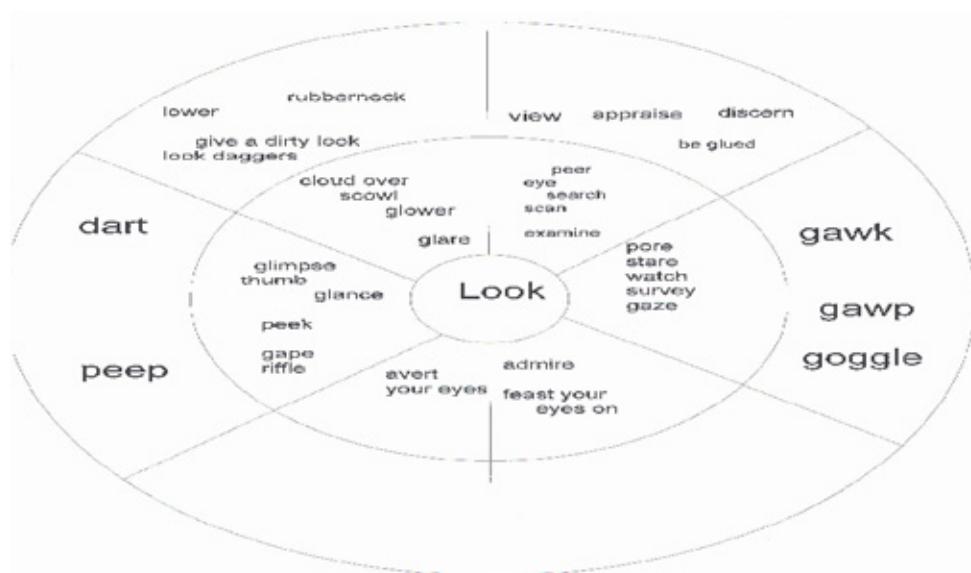
В определении каждой единицы мы находим интегральную сему 'to see', а также дополнительные, коннота-

тивные значения: смотреть на что-либо с удовольствием, любоваться, отводить взгляд, быстрый взгляд на объект, смотреть зло, недовольно, смотреть внимательно, изучать.

К периферии ЛСП «Look» относим лексемы: *to view — to appraise — to discern — to be glued to something; to gawp — to gawk — to goggle; to dart — to peep; to give a dirty look — to rubberneck — to look daggers — to lower*.

В определении каждой лексической единицы мы также находим интегральную сему 'to see' и коннотативные значения: смотреть внимательно, оценивая, рассматривать что-либо напряжённо, быстро взглянуть, посмотреть с любопытством.

Графически ЛСП «Look» можно представить в виде сферы, располагая его единицы на разном удалении от центра — ядра поля, в котором сконцентрированы наиболее существенные признаки его конститuentов.



В составе ЛСП «Look» все лексемы находятся в отношениях взаимоопределяемости, то есть зависят друг от друга. В данном поле связь между лексемами — вхождение. Это тип связи, основанный на общности сем, включает следующие разновидности:

1) гиперо-гипонимическая (родовидовая) связь. Данный вид связи предполагает, что единицы имеют одинаковые семы; но кроме них видовые единицы включают одну или несколько конкретных сем: *look (through) — riffle through — pore over* (общая сема 'смотреть, изучать глазами какое-либо печатное издание'), *riffle through* имеет дифференцирующие семы 'быстро', *pore over* — 'внимательно', 'в течение долгого времени'; *glance — peep — dart* (общая сема 'взглянуть быстро'), *peep* имеет дифференцирующие семы 'секретно', 'тайком', *dart* — 'со злостью';

2) пересечение. Этот вид предполагает, что единицы имеют общие и различные семы: *scan, glance, thumb*. Эти лексические единицы пересекаются по общей семе — 'быстрое совершение действия', *watch* и *pore over* пересекаются по общей семе — 'внимательно';

3) синонимическая связь — предполагает пересечение и гиперо-гипонимическую связь между единицами, принадлежащими к одному или соседним уровням иерархии: *look — admire — feast one's eyes on* (общая сема 'смотреть на что-либо с удовольствием, любоваться'); *look — glance — glimpse* (общая сема 'бросить взгляд', 'мельком взглянуть'); *look — stare — gaze* объединяет общие семы 'пристально глядеть', 'вглядываться'; *look — gape* различаются семой 'смотреть изумленно'; *look — gawk* различаются семой 'смотреть с глупым видом', 'тараторить глаза'. Эти лексические единицы несут в своих значениях эмоциональный оттенок;

4) градуальная связь — предполагает, что синонимические единицы называют разные степени обозначаемого понятия и различаются семой типа 'очень', 'максимальное', 'незначительное': *look — watch — peer* (*watch* реализует сему 'внимательно', *peer* — 'очень внимательно').

Словарный состав языка представляет собой многоаспектное явление. Элементы словаря связаны между собой упорядоченными и системными отношениями. Упро-

щенные модели семантической структуры слова и его синонимической парадигмы, подобные тем, что представлены в данной работе, дают, сравнительно со словарной статьей, более наглядное и верное представление о том, как устроена семантика слова, как связаны словозначения, прямо или опосредованно, насколько далеко они отстоят друг от друга, как совершается переход от одних

значений к другим, какие из значений центральны и замыкают на себя семантику слова, а какие периферийны и имеют мало связей [3, с. 62]. Они позволяют судить, насколько компактна семантическая структура слова и как сильны в ней центростремительные связи или, напротив, насколько семантика слова склонна к распаду, как сильны в ней центробежные силы.

Литература:

1. Лигвистический энциклопедический словарь/Гл. ред В. Н. Ярцева — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 688 с.
2. Стернин, И. А. Лексическое значение слова в речи. — Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1985. — 170 с.
3. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики/Д. Н. Шмелев. — М.: 1973. — 280 с.
4. Щур, Г. С. Теории поля в лингвистике. — М.: Наука, 1974. — 256 с.
5. The Concise Oxford Dictionary of Current English. — Clarendon Press. Oxford, 1995. — 1672 p.

Сравнительный анализ ирмосов канона ко Пресвятой Богородице и канона святому праведному воину Феодору

Лихачева Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент;

Васяева Кристина Олеговна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

В статье сопоставлены ирмосы канона ко Пресвятой Богородице, созданного в IX веке, и ирмосы канона святому праведному воину Феодору, создание которого относят к XXI веку; прослежено изменение ирмосов этих канонов.

Ключевые слова: ирмос, канон, библейская песнь, Ветхий Завет, канон ко Пресвятой Богородице, канон святому праведному воину Феодору.

Comparative analysis of heirmoses of canons to Holy Mother and Saint Fedor

Lichacheva Olga Vladimirovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor;

Vasyaeva Kristina Olegovna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *There is a comparison in the article between the heirmos of the canon to Holy Mother, created in the 9 century, and the heirmos of the canon to Saint Fedor, created in the 21 century. There is a trace of canon's heirmos change.*

Keywords: *heirmos, canon, Bible song, The Old Testament, canon to Holy Mother, canon to Saint Warrior Fedor.*

Ирмос (от греч. «связь», «ряд») — первый стих песни канона, который служит связью между библейскими песнями и последующими стихами (тропарями), посвященными христианскому празднику или памяти святого.

Канон — наиболее поздний облик византийского песнетворчества, в настоящем своем объеме и формах закончившийся в VIII–IX вв. Это сложная цепь разных ветхозаветных гимнов, переплетенных с христианскими

песнопениями. В основе ирмосов канонов лежат библейские песни [1].

Библейские песни являются основой нашего православного песнетворчества. Это гимны, воспетые ветхозаветными пророками и праведниками по поводу наиболее великих событий в их жизни и целого Израиля. Эти ветхо- и новозаветные песни вошли в наше богослужение как основа нашего позднейшего гимнографического твор-

чества — **канонов**. Структура канона не может быть усвоена без сравнения с этими песнями [2].

Каждая песнь канона имеет своими составными частями особые строфы: ирмосы, тропари и катавасию. Особое внимание следует уделить **ирмосу**.

В статье сопоставлены ирмосы песен канонов ко Пресвятой Богородице и святому праведному воину Феодору (Федор Федорович Ушаков, адмирал флота Российского). **Канон Молебный ко Пресвятой Богородице был создан монахом Феостириком в IX век [3]. Канон святому праведному воину Феодору появился не ранее 2000 г.** Канон может быть составлен только человеку, прославленному в лике святых. В декабре 2000 г. Святейший Патриарх Московский и всея Руси Алексий II благословил прославить адмирала Российского Флота Феодора Ушакова в лике праведных местночтимых святых Саранской епархии. А в **2001 г.** он был причислен к лику святых как праведный воин Феодор Ушаков. Вероятнее всего, канон был составлен в Санакрайском монастыре [4, с. 3; с. 48-62].

Рассмотрение ирмосов этих канонов, разница во времени составления которых более 1000 лет, может ответить на вопрос об их изменении.

Для **первой песни** канона ко Пресвятой Богородице послужила образцом благодарственная песнь Мариам, сестры пророка Моисея, воспетая после перехода израильтян через Чермное море: **«Вкупе погрузив фараона, Моисей глаголет: Господеви поем, славно бо прославися»** (Исх., гл. 15). Согласно книге Исход, после десяти казней египетских фараон отпускает еврейский народ, но вскоре меняет свое решение и отправляется в погоню за ним. Войско египетское догоняет евреев у Чермного моря, а евреев идти некуда. Тогда пророк Моисей возносит молитву Богу, и море расступается. После перехода сестра Моисея Мариам, а за ней вслед еврейские женщины поют песнь перед еврейским народом. Этот же мотив мы видим и в **ирмосе** первой песни канона ко Пресвятой Богородице: **«Воду прошед яко сушу, и египетскаго зла избежав, израильтянин вопияше: избавителю и Богу нашему поим»**. Ирмос поет славу Господу, который сохранил жизни израильтян.

В каноне святому праведному воину Феодору ирмос **первой песни** содержит краткий пересказ перехода израильтян: **«Поим Господеви песнь новую, непроходимое бо оземлевив Чермное, пешешествовати сотвори сыном Израилевым, и сопротивныя враги покры море»**. Следует отметить, что в ирмосе отсутствует тема благодарения Господа. Ирмос канона Богородице более содержателен, чем канона святому праведному воину Феодору. В каноне святому праведному воину Феодору содержится лишь краткий пересказ событий, которым посвящена библейская песнь.

Третья песнь составлена по образцу благодарственной песни святой Анны, матери пророка Самуила. Она была бесплодна и молила Господа, чтобы даровал ей чадородие: **«Сердце мое в Господе, вознесся рог мой в Бозе моем...**

и несть свят, яко Господь, и несть праведен, яко Бог наш» (1 Цар. 2, 1-11). Ирмос третьей песни в каноне к Богородице состоит из двух частей: **«Небеснаго круга Верховотворче, Господи, и Церкви Зиждителю, Ты мене утверди в любви Твоей, желаний краю, верных утверждение, едине Человеколюбче»**. В первой части повествуется о том, что Господь сотворил небо и церковь, а во второй части автор просит утвердить человека в любви. Эту тему можно проследить и в каноне святому праведному Феодору Ушакову: **«Да утвердится сердце мое в воли Твоей, Христе Боже, Иже над водами небо утверждей второе и основавый на водах землю, Всесильне»**. В каноне святому праведному воину Феодору автор в первой части обращается к своему сердцу, можно сказать, повелевает утвердиться в воле Христа, а во второй части повествует о сотворении неба над водой и землю на воде, причем ирмос канона святому праведному воину Феодору содержательней и подробней описывает события библейской песни.

Четвертая песнь восходит к пророческой песни-молитве пророка Аввакума. Это один из двенадцати малых пророков, который проповедовал еврейскому народу. Аввакум предсказал о разрушении Иерусалима халдеями, угрожает своим современникам за их нечестие неожиданным и изумительным бедствием — нашествием невиденного ими дотоле народа — халдеев (Авв. 1, 3-4). Он созерцал грядущего Господа: **«Господи, услышах слух Твой, и убояхся, Господи, разумех дела Твоя, и ужасохся. Бог от юга приидет и святой из горы приосененныя чащи; покры небеса добродетель Его, и хваления Его исполнь земля»** (Авв., гл. 3), и молитва Аввакума была понята как пророчество о пришествии в мир Иисуса Христа. В ирмосе четвертой песни канона Богородице: **«Услышах, Господи, смотрения Твоего таинство, разумех дела Твоя и прославих Твое Божество»**, в отличие от библейской песни, нет страха и пророчества о пришествии Христа. А ирмос канона святому праведному воину Феодору по содержанию ближе к библейской песни: **«Разумех, Всесильне, Твое смотрение и со страхом прославих Тя, Спасе»**. В ирмосе упоминается о страхе Божьем, о всемогуществе Господа. То есть, несмотря на то, что ирмос краткий, он ближе по теме к библейской песни.

Пятая песнь составлена по примеру молитвы пророка Исаии, провидевшего пришествие Спасителя. Исаия — один самых почитаемых пророков в Православной церкви. Одним из пророчеств является эта песнь: **«От нощи утренюет дух мой к Тебе, Боже, зане свет повеления Твоя на земли... Господи Боже, мир даждь нам»** (Ис, гл. 26). В этой песни прослеживается тема света Божьего, просвещения. Молящийся просит о том, чтобы душа была освещена светом Христовым, который рассеял бы мглу согрешений и наставил на путь праведный. В каноне к Богородице присутствует эта же тема: **«Просвети нас повелении Твоими, Господи, и мышцею Твоею высокою Твой мир подаждь нам, Человеколюбче»**. В каноне свя-

тому праведному воину Феодору: **«Яко просвещение наше сый, Христе, просвети нас, Защитителю жизни нашея, сохрани ны, надеющихся на Тя»** автор просит о защите, о том, чтобы Господь сохранил нас, подал мир и просветил души людей. Таким образом, ирмосы пятой песни рассматриваемых канонов наиболее близки между собой, так как в обоих ирмосах автор упоминает о свете Господа на земле, о защите человеческой души.

Шестая песнь — по примеру молитвы пророка Ионы, которую он воспел в благодарность Богу за избавление от смерти, угрожавшей ему во чреве кита: **«Возопих в скорби моей ко Господу Богу моему и услыша мя: из чрева адова вопль мой, услышал еси глас мой»** (Ион., гл. 2). Пророк Иона, по повелению Господа, должен был проповедовать в городе Ниневии, но он ослушался и отплыл в ином направлении. За это Господь послал ему кару: на море разыгралась буря, кораблю грозила гибель. Иона был выброшен за борт, его проглотил кит. Во чреве кита Иона находится три дня и три ночи, где усердно молил о прощении и спасся. **В ирмосе шестой песни канона ко Пресвятой Богородице «Молитву пролию ко Господу, и Тому возведу печали моя, яко зол душа моя исполнися, и живот мой аду приближися, и молюся яко Иона: от тли, Боже, возведи мя»** автор просит, чтобы Господь оградил его от тли так же, как и Иона. Тема ирмоса указывает на то, что в опасности, когда жизнь приближается к аду, человек обращается ко Господу за спасением. Эта тема присутствует и **в каноне святому праведному воину Феодору Ушакову: «Обыде нас последняя бездна, несть избавляй, вменихомся яко овцы заколения, спаси люди Твоя, Боже наш, Ты бо крепость немощствующих и исправление»**. Особенностью ирмоса является то, что приводится сравнение с «овцами», что встречается крайне редко.

Благодарственная песнь трех отроков, спасенных в раскаленной печи, является образцом **седьмой и восьмой песней** канонов. Еврейские отроки Анания, Азария, Мисаил чтили истинного Бога и кумирам не служили, за это царь велел соорудить огромную огненную печь и сжечь в ней отроков. Но отроки, сохраняемые Богом, не сгорели в печи, произошло чудо — Бог послал прохладу для отроков, и в печь с небес сошел ангел. **«Благословен еси, Господи Боже отец наших, хвально и прославлено имя Твое во веки (Дан. 3, 26-56)... благословите, вся дела Господня, Господа; пойте и превозносите Его во веки»** (Дан. 3, 57-72). **В ирмосе седьмой песни канона к Богородице** повествуется о вавилонских отроках, которые пели славу Господу: **«От Иудеи дошедше отроцы, в Вавилоне иногда, верою Троическою пламень пещный попраша, поюще: отцев Боже, благословен еси»**. Ирмос канона святому праведному воину Феодору также посвящен этой теме: **«По множеству милости Твоя, Человеколюбче, сотвори с нами, да Тебе верно вси, воспевающе, поим, якоже отроцы: благословен еси, Боже отец наших»**, но он более содержателен, так как здесь говорится не только о вавилонских отроках, а про всех людей, которых в тексте автор

называет *«отроками»*. В ирмосе восьмой песни рассматриваемых канонов возносится хвала Господу и благодарение за спасение. **«Царя Небеснаго, Егоже поют вси Ангельстии, хвалите и превозносите во вся веки»** (канон ко Пресвятой Богородице).

«Песнь Тебе приносим Безплотных, якоже отроцы в печи, и, поюще, глаголем: благословите, вся дела Господня, Господа» (канон святому праведному воину Феодору). Таким образом, ирмос канона святому праведному воину Феодору содержательней ирмоса канона к Богородице. Это связано с тем, что в каноне святому праведному воину Феодору в образе отроков автор представляет всех людей, которые воспевают славу Господу, а в каноне к Богородице упоминаются только три вавилонских отрока, что соответствует содержанию библейской песни.

Девятая песнь, в отличие от восьми предыдущих песен, **взята из Нового Завета, из Евангелия от Луки**. Она состоит из двух частей или из двух песен двух разных людей: Девы Марии и первосвященника Захарии, отца Иоанна Предтечи. **«Величит душа моя Господа, и возрадовася дух мой...»** и молитва Захарии, пораженного немотой за неверие в то, что родится у него сын, Иоанн Предтеча, и вновь обретшего дар речи: **«Благословен Господь Бог Израилев»** (Лк. 1, 46-55; 68-80) легли в основу этой песни. В ирмосах рассматриваемых канонов **девятая Песнь** посвящена прославлению Девы Марии, Заступнице рода христианского. **В каноне к Богородице: «Во истинну Богородицу Тя исповедуем, спасеннии Тобою, Дево чистая, с безплотными лики Тя величающе»** проясняется тема возвеличивания Богородицы, вера в ее помощь и заступление. **Интерес представляет собой ирмос канона святому праведному воину Феодору: «Радуйся, Пресвятая Богоприемная Марие, радуйся, Пречистая, падших основание: в Тебе бо явися днесь Владыка, о, чудесе! обновляй истлевшия и к Свету возводи не вечернему, Отроковице»**. В качестве ирмоса употребляется хайретизм. Хайретизмы употребляются в акафистах, но не в канонах. Это крайне редкое употребление данной стихотворной формы.

Темы ирмосов сохраняются с ветхозаветного времени. Со временем меняется их идея, что объясняется изменением самого человека, его приоритетов. Так, в песни первой ирмос канона к Богородице более содержателен, а в песни четвертой ирмос канона святому праведному воину Феодору приближен к событиям библейской песни, в третьей песне прослеживается разная последовательность событий; ирмосы пятой и шестой песен очень близки между собой: темы и последовательность совпадают. Седьмая и восьмая песни различаются певцами, которые возносят благодарение Господу; темы девятой песни различны по содержанию. *«Духовная сладость божественных песнопений, — пишет прп. Максим Исповедник, — выражает радость божественных благ, которая возносит души к чистой и блаженной любви к Богу — с одной стороны, а с другой — внушает сильнейшее отвращение к греху»* [5, с. 155].

Литература:

1. Библия. — М.: Библейские общества, 1995. — с. 45–51.
2. Библейские песни [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tayninskoye.ru/prihodjanam/besediustav/bibleiskie-resni.html> (дата обращения: 12.11.2014).
3. Православный Молитвослов и Псалтирь. Издание Московской Патриархии. — М.: Издание Московской Патриархии, 1988. — с. 29–35
4. Святой праведный воин Феодор (Ф. Ф. Ушаков, адмирал флота Российского). Житие. Служба. Киев [Б. и.], 2001. — 468 с.
5. Творения преподобного Максима Исповедника. Книга 1: Богословские и аскетические трактаты. — М.: Мартис, 1993. — 155 с.

Неологизмы в названиях выпусков «Шоу «Уральских пельменей»»: образование, семантика, функции

Никифорова Ольга Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент;
Есина Екатерина Александровна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Фактическим материалом статьи послужили названия выпусков и концертных номеров телевизионной передачи «Шоу «Уральских пельменей»», представляющих собой неологизмы. При характеристике неологизмов использованы следующие приёмы: дефиниционного анализа, контекстуальной интерпретации. Отмечается, что экспрессивная функция является основной в подобных телевизионных заголовках.

Ключевые слова: названия выпусков, неологизмы, «Шоу «Уральские пельмени»», лексическое значение, контаминация, экспрессивная функция.

Neologisms in titles issues «Show «Uralskie pelmeny»»: formation, lexical meaning, functions

Nikiforova Olga Valentinovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor;
Esina Ekaterina Aleksandrovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *Factual material article was title issues and concert telecast «Show «Uralskie pelmeny»», which are neologisms. In characterizing the neologisms used the following techniques: definitional analysis, contextual interpretation. It is specially noted that the expressive function is fundamental in such television headlines.*

Keywords: *title issues, neologisms, «Show «Uralskie pelmeny»», lexical meaning, contamination, expressive function.*

Существование большого количества развлекательных стелепрограмм в современной сетке вещания объясняется увеселительной тенденцией российского телевидения. Так, О. С. Безручко в работе «Реминисценция и язык постмодернизма» отмечает, что «ироничное игровое начало, использовавшееся для привлечения внимания и провокации, получает повсеместное распространение, формируя нового человека и новый мультикультурный тип мышления» [1, с. 197]. Поэтому продукт, создаваемый для широкого круга зрителей, должен быть демократичным, ориентированным на базовые человеческие эмоции.

Федеральный российский телеканал СТС позиционирует как «классический развлекательный канал» [13], потенциальная аудитория которого составляет 100 млн. человек. С 2013 года СТС перешел на молодую целевую аудиторию. Слоганы телеканала на разных этапах его существования подтверждают развлекательную направленность СТС: «Десант развлечений СТС», «Весна — пора устроить праздник» (2007), «Классика развлечений» (2010). С 2009 года на телеканале транслируется юмористическое «Шоу «Уральских пельменей»» — юмористический тематический телеспектакль, выпуски которого приурочены к общим праздникам или посвящены акту-

альным событиям. Умение смеяться над тем, что каждому знакомо, делать пародии на повседневную жизнь — это фирменные черты стиля телепередачи. На российском телевидении «Шоу «Уральских пельменей»» отличает неповторимый имидж, основой которого являются оригинальные названия выпусков телепередачи, а также названия номеров в выпусках.

В восприятии телепередачи одну из главных ролей играет её заголовок. Арсенал языковых средств для создания оригинального телевизионного заголовка обширен. Сократить его может только «экстралингвистический фактор, выражающийся в требовании определённой краткости. Причины такого требования следующие:

1) название телепередачи — это определённая торговая марка, «бренд». Для того чтобы быть запоминаемым, быть на слуху, название должно быть достаточно лаконичным;

2) краткости требует и экономия места при создании программы телепередач» [10, с. 125];

3) из всех языковых средств должны быть отобраны такие, которые с наибольшей полнотой и эффективностью выполнили бы интенции адресата.

Стремление СМИ к двум тенденциям — стандартизованности и экспрессивности, — не ограничивается использованием тропов и фигур речи. Например, стремление к речевой выразительности нередко проявляется в создании новых наименований, отсутствующих в словаре. Используя различные способы словообразовательные модели, авторы создают интересные названия.

Названия выпусков и номеров «Шоу «Уральских пельменей»», представляющие собой неологизмы, можно разделить на несколько групп (фактический материал для анализа взят в оригинальном орфографическом оформлении с сайта <http://ctc.ru/rus/projects/show/shou-uralskikh-pelmeney/>).

1. Неологизмы, созданные по принципу созвучности с узуальными словами. Например, такие презентемы «Смехотворение», «Смехбат», «Смешняги» образованы контаминацией основ слов **смех** «характерные прерывистые горловые звуки, вызываемые короткими выдыхательными движениями при проявлении веселья, радости, удовольствия и т. п.» [9, с. 153], **смешной** «вызывающий смех, веселье, побуждающий к смеху; забавный, потешный» [9, с. 154] и созвучных слов **стихотворение** «небольшое поэтическое произведение, написанное ритмизированной речью, стихами» [9, с. 286], **штрафбат** «штрафной батальон» [3], **стиляга** «молодой человек, отличающийся склонностью к вызывающе модному стилю одежды, причёски, а также манерами и вкусами, не соответствующими общепринятым» [2, с. 266]. Таким образом в заголовках выпусков эксплицитно заложена информация о юмористическом шоу, которое должно вызывать у зрителя смех, веселье. В то же время, семантика исходных слов сохраняется, что заставляет адресата совершать мыслительные операции, а, следовательно, зритель оказывается вовлечённым в языковую

игру — «особую форму лингвокреативного мышления, являющегося результатом запрограммированного нарушения языковой схемы и осознанного отклонения от языковой нормы с целью достижения определённого эффекта (чаще всего комического)» [11, с. 9] Выявим лексические значения приведённых выше неологизмов, заменив некоторые лексические семы исходных слов. Так, **смехотворение** — произведение, служащее источником веселья, радости, удовольствия; **смехбат** — смешной батальон; **смешняга** — человек, который вызывает смех, веселье.

Аналогичным образом построен неологизм **снегодняи**, в котором словоформа **негодняи** совмещена с основой слова **снег**. Лексическое значение слова **снегодняи** сложно определить: с одной стороны, можно предположить, что **снегодняи** «тот, кто сделан из снега», а с другой стороны, здесь могло произойти семантическое наложение лексического значения слова **негодняи** «подлый, низкий человек» [7, с. 432] и слова **снежный** «сделанный из снега» [9, с. 164], тогда **снегодняи** это «подлый человек, сделанный из снега».

Лексическое значение неологизма **мужхитёры** объединяет в себе значение двух узуальных слов: **муж** «женатый мужчина» [7, с. 308] и **хитёр** (краткая форма прилагательного **хитрый** «скрывающий свои истинные намерения, идущий непрямыми, обманными путями к достижению чего-л.» [9, с. 600]) и выглядит так: «женатый мужчина, скрывающий свои истинные намерения, идущий непрямыми, обманными путями к достижению чего-л.». В сознании адресата рождаются ассоциации со словом **мушкетёр** «солдат, вооружённый мушкетом» [7, с. 315].

Способом сложения и наложения морфем образован неологизм **стипенсия** (стипендия + пенсия) в названии выпуска «Ура! Стипенсия». Контаминировав в себе лексическое значение слов стипендия «регулярное денежное пособие, выдаваемое учащимся в специальных учебных заведениях и на курсах с отрывом от производства» [8, с. 266] и пенсия «денежное обеспечение, получаемое гражданами из общественных фондов потребления в старости, а также в случае болезни и потери трудоспособности» [7, с. 40], лексическое значение неологизма **стипенсия** содержит в себе оксюморон — «нарочитое сочетание противоположных понятий» [5]: стипендию получает преимущественно молодое население, а стипендию — пожилое (если не рассматривать пенсии, выплачиваемые по болезни или потери трудоспособности).

2. Неологизмы, «созданные как естественная реализация возможностей словообразовательной системы» [4, с. 73]. Так, неологизмы **нано-концерт**, **нано-песня**, **нано-поход** созданы по той же словообразовательной модели, что и слово **нанотехнология** (префикс нано- + основа производящего слова). Префикс нано- имеет значение «приставка к наименованию единицы физической величины для образования названия дольной единицы, равной 10^{-9} от исходной единицы» [12]. Т. Ф. Ефремова даёт следующее определение слова **нанотехнология**: «новая область микроэлектроники, основанная на использовании

мини-частиц» [3]. Таким образом, значение неологизмов можно определить так: **нано-концерт** «публичное исполнение и других номеров по определённой программе, имеющее продолжительность 10^{-9} секунды», **нано-песня** «словесно-музыкальное произведение наноразмера», **нано-поход** «передвижение на малое расстояние (равное 10^{-9} метрам) организованного отряда людей с определёнными целями, задачами».

Название телевизионной передачи, как и любой другой заголовок, выполняет три основные функции: номинативную, информативную и экспрессивную. Следовательно, название должно, во-первых, называть телепередачу, во-вторых, нести информацию о содержании телевизионной передачи и, в-третьих, привлекать потенциального зрителя. Таким образом, грамотно выстроенное название передачи служит инструментом для поднятия рейтинга как самой телепередачи, так и телеканала. Поэтому очевидно, что для решения вышеизложенной задачи экспрессивная функция, включающая эмоциональную оценку, интенсивность, образность (по Н. А. Лукьяновой), является основной. Предназначение экс-

прессивной функции таково: «...с помощью образных и необразных вербальных форм выразить определенное внеязыковое содержание, связанное с качественно-количественной характеристикой реальных «предметов» и их эмоциональной оценки субъектом. Экспрессивная функция ориентирована на выражение субъективных аспектов восприятия человеком реального мира» [6, с. 43]. Все проанализированные названия выпусков «Смехотворение», «Смехбат», «Смешняги», «Снегодня», «Мужхитёры», компоненты названий выпусков «Ура! Стипенсия», «Нано-концерт, На!», названия номеров шоу «Нано-песня», «Нано-поход» имеют ярко выраженную экспрессивную окраску, что подтверждает первостепенность экспрессивной функции в названиях исследуемых выпусков.

В заключении отметим, что словообразовательный потенциал русского языка предоставляет авторам телепередачи широкое поле для словотворчества. Употребление неологизмов в названиях выпусков и концертных номеров «Шоу «Уральских пельменей»» связано с целью привлечения внимания массовой аудитории.

Литература:

1. Безручко, О.С. Реминисценция и язык постмодернизма // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2011. — № 127. — с. 195–199.
2. Власов, В.Г. Иллюстрированный художественный словарь. — СПб, 1993. — 272 с.
3. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный — М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.efremova.info/> (дата обращения: 4.11.2014).
4. Земская, Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. — М.: Наука, 1981. — 276 с.
5. Литературная энциклопедия // ФЭБ «Русская литература и фольклор», 2002 [Электронный ресурс]. URL: feb-web.ru/feb/litenc/encyclor/le8/le8-2701.htm (дата обращения: 5.11.2014).
6. Лукьянова, Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: Проблемы семантики/ред. А.И. Фёдоров — Новосибирск: Наука, 1986. — 229 с.
7. Словарь русского языка: в 4-х т./АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 3-е изд. стереотип. — М.: Русский язык, 1985–1988. — Т. II. К-О. — 1986. — 736 с.
8. Словарь русского языка: в 4-х т./АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 3-е изд. стереотип. — М.: Русский язык, 1985–1988. — Т. III. П-Р. — 1987. — 752 с.
9. Словарь русского языка: в 4-х т./АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 3-е изд. стереотип. — М.: Русский язык, 1985–1988. — Т. IV. С-Я. — 1988. — 800 с.
10. Токарева, Н. В. Как создаются заголовки телепередач? // Русская речь. — 2006. — № 1. — с. 125–127.
11. Усолкина, А. В. Языковая игра как текстообразующий фактор: автореф. дис. на соис. учён. степени канд. филол. наук. — Екатеринбург, 2002. — 20 с.
12. Физический энциклопедический словарь/глав. ред. А. М. Прохоров [Электронный ресурс]. URL: <http://www.femto.com.ua/index1.html> (дата обращения: 5.11.2014).
13. Юсупов, Ш. Развлекательная классика в эфире телеканала СТС // Sostav.ru. М., 1998–2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sostav.ru/news/2010/04/30/cod6/> (дата обращения: 4.11.2014).

Концепт «мельница» в повести А. С. Серафимовича «Пески»

Никифорова Ольга Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент;
Сидорова Ольга Борисовна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

В статье исследуется концепт «мельница» в повести А. С. Серафимовича «Пески». Путем этимологического и семантического анализа слова, анализа прецедентики языка и художественного текста раскрываются основные смыслы концепта.

Ключевые слова: концепт «мельница», концептуальное содержание, объективация концепта, художественное пространство, эпидигма.

The concept of «mill» in Serafimovich story «Sands»

Nikiforova Olga Valentinovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Sidorova Olga Borisovna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article explores the concept of «mill» in Serafimovich story «Sands». By etymological and semantic analysis of the words, analysis proverbs in the language and literary text reveals the essence concept's basic meanings.*

Keywords: *concept of «mill», the conceptual content, the objectification of the concept, the artistic space, the lexical meaning of the word.*

Концептуальный (или концептный) анализ художественного текста или ряда произведений одного автора вызывает большой интерес у ученых-лингвистов. Это обусловлено тем, что для создания полномасштабной картины изображаемого мира и модели структуры языкового сознания писателю или поэту необходимо использовать наиболее глобальные в лингвистическом отношении оперативные единицы памяти — концепты, возникающие при слиянии лексического и этимологического значения слова с личным мировосприятием писателя, его идеей эмоционального воздействия на читателя.

Тема уничтожающей власти наживы над чувством и мыслью человека в повести «Пески» (1908 г.) не потеряла своей актуальности. А. С. Серафимович показал, насколько опасна для человека бессмысленная погоня за сугубо материальными благами, насколько неутешительны последствия охоты за денежным мешком. Души людей испещрены уродливыми шрамами рабства и всецелой зависимости от имущественного состояния. Писатель образно передает мысль о том, что, окружая себя золотом монет, люди теряют драгоценный блеск души, забывают о нравственных ценностях. Проблематика повести «Пески» строится **на трех основных аспектах: социальном** (внимание приковано к человеку, выходящему из простого народа, который поддавался соблазну денег и, сделав выбор в пользу стабильного материального достатка, лишился последней надежды на искреннее счастье и истинную любовь), **семейно-бытовом** (косвенно сюжет строится на обыденном, рутинном существовании героев произведения, показаны их семейные взаимоотношения), **филологическом** (читатель видит модель мира, исключаящую

повседневные радости бытия, и вычленяет главную мысль произведения — «власть собственности засасывает», вследствие чего теряется смысл дальнейшего существования, стирается нравственный облик человека).

Следует заметить, что А. С. Серафимович как революционный художник считает главной своей задачей при помощи образности слова бороться со стяжательством. Ведь самое страшное зло, по мнению автора, сосредоточено в страстном накопительстве и в алчном вещизме. Несмотря на горькие и безнадежные перспективы финала повести, писатель безоговорочно верит в то, что нравственность одержит верх над безумием материального, новые настроения войдут в сознание каждого человека, открыто, наконец, заговорит совесть. Именно в этом заключается основной пафос произведения советского реалиста.

Одной из значимых реалий жизни является мельница. Слово **мельница** имеет этимологическую связь с глаголом **мелю (молоть)**. Более древней формой глагола выступает лексема **млинь (*mĕlinъ)** — 'мельница или мельничный жёрнов' [7]. По мнению П. Я. Черных, слово **млинь** изначально определяло 'мельничный жёрнов, который имеет **круглую форму**' [9]. Тесная связь между мельницей, как реалией действительности художественного произведения «Пески», и окружающей опосредована символическим единством. Круг является синонимом вечности: «Это время, заключающее в себе пространство и отсутствие времени, как отсутствие начала и конца, пространства, верха и низа. Как циркулярность и сферичность это отрицание времени и пространства, но означает также возвращение, возвратное

движение» [5]. См.: библейское крылатое выражение *всё возвращается на круги своя* — 'приходить в прежнее, исходное состояние в новом качестве, приобретённом в процессе развития' [8].

Слово *мельница* является полисемантом, которое имеет три лексико-семантических варианта (ЛСВ):

1) 'Предприятие по размолу зерна. // Строение с приспособлением для такого размола'.

2) 'Машина для размалывания каких-либо твердых материалов'.

3) 'Приспособление для размалывания каких-либо зерен' [здесь и далее лексическое значение приводится по 2].

Все названные ЛСВ опираются в своей основе на гипотетический комплекс 'размол (размалывание) *зерна (твердых материалов)*'. В буквальном смысле, до состояния пыли или мелкой крошки может разрушиться даже целостный, монолитный, с первого взгляда, предмет окружающей действительности. Другую трактовку слова *мельница* предлагает В. И. Даль: 'машинное устройство с жерновами, для меленья, молотья, *измельченья сыпучих тел*' [1]. Тем самым лексикограф подчеркивает, что исключительно «сыпучие тела» могут быть подвержены размолу, дроблению, измельчению.

Таким образом, можно заключить, что герои произведения — это представители «сыпучих тел», которых затянуло колесо мельницы. Поэтому они мельчают духовно, теряя целостность и непоколебимость нравственных и моральных устоев. Ведь небезосновательно русский народ на протяжении веков из уст в уста передает пословицу: *«Со всякой новой мельницы водяной податъ возьмет»* [1], то есть утопит человека либо физически (из-за неблагонадежности конструкции мельницы-колесухи), либо духовно (погружая людей в болото материального).

Мельница глазами непосредственных участников представляет собой гарант безбедной жизни, оплот достатка и благополучия. Эту мысль в своё время пытался донести старик до молодой батрачки. Его главный аргумент (*«...мельница не грошик, каждый день зарабатывает, каждый день кормит...»*) звучал настолько убедительно, что, спустя годы, уже сама узница «заколдованного царства» в пьяном бреду повторяла, как догму, сидящую в подсознании суть: *«На наш век хватит, дом — полная чаша, мельница-то бесперечь день и ночь работает...»*. *«На нас с тобой работает... Хозяйева ведь мы с тобой»*, — ошибочно полагала старуха, которая, став во главе мельничного хозяйства, так и осталась батрачкой, всецело зависимой от своей «кормилицы». В рамках этого кладбища порушенных судеб мельница имеет огромную власть над людьми, ведет себя по-хозяйски своевольно и контролирует каждый шаг, каждое движение своих марионеток.

Тяжёлый взгляд мельницы всюду преследует героев произведения, не давая им шанса остаться наедине с со-

бой: *«в окно тупо глядит темный силуэт мельницы»*, *«глядит мельница постоянным, все одним и тем же таящим, остановившимся взглядом»*. Глагол *глядеть* (принадлежит к разговорной лексике) в значении 'наблюдать за кем-либо, чем-либо, присматриваться к кому-либо, чему-либо', 'опекать кого-л., заботиться о ком-л., чем-л.', 'быть зрителем на каком-либо представлении, зрелище' часто употребляется с деепричастным оборотом: «мертво, *ничего не обещая*, глядела мельница», «слепо, тяжело, *не спуская мертвого глаза»*, «мутно, *не спуская тяжелого взгляда»*. Следовательно мельница, созерцающая происходящее с присутствием ей равнодушием, сначала изучает своих постояльцев, затем превращает их в рабов.

Автор неоднократно говорит о мертвенности взгляда мельницы, словно он устремлен не на живой повседневный быт, а на погост, усыпанный крестами: *«Как будто не было ни людей, ни животных, ни суеты, ни забот, а, не мигая, глядела одна мельница почерневшей нахохлившейся соломой...»*. Всеобъемлющая мельница спокойно и хладнокровно наблюдала за жизнью героев и так же невозмутимо и сдержанно отреагировала на их смерть: *«И когда их везли на дрогах, мельница, полуразвалившаяся, со свесившимися космами почерневшей соломы, глядела на гроб тем же бесстрастно мутным, ничего не говорящим взглядом»*.

Безусловно, концепту «мельница» в повести А. С. Серафимовича «Пески» характерен смысл 'властность', отражающий способность повелевать и распоряжаться судьбами людей. Мельница не просто наблюдает со стороны за прискорбным существованием своих постояльцев, а неустанно, без умолку пытается донести до них свою правду, убедить их в своей безграничной силе. *«Своеобразный, особенный, никому не понятный язык, но с человеческими мыслями. И, как пронсящий над рекою осенний туман, мысли эти неясно, разорванно, меняясь и тая, неуловимыми очертаниями смутно складывались в: «Ты — мой... ты — мой... Не уйдешь... Ты — мой... Не уйдешь... Ты — мо-о-ой!..»*. Ощущение, что возле всегда стоит «кто-то третий», не покидало героев ни на минуту. Они уже привыкли к тому, что *«в жуужжании жернова, в переливающемся звоне колеса слышалась мерная речь»*.

Обитатели злосчастного гиблого места научились относиться к мельнице как к живому существу. С помощью олицетворения А. С. Серафимович наделил мельницу чувствами и эмоциями, показал экспрессивность созданного образа. В повести даже сруб испытывает боль, *«уродливо разевает рот»*, когда *«тяжелая сталь входит все глубже и глубже в живое мясо»*.

Одной из главных особенностей рассматриваемого концепта можно считать его тесную взаимосвязь с пространством и временем. Для того, чтобы продемонстрировать, насколько велико значение ветхой мельницы

в пределах её границ, автор прибегает к приему гиперболизации (иногда переходящему в гротеск). Поймав в свои сети молодую девушку-батрачку, *«мельница вдруг раздвинулась до огромных размеров, и тихо ворочалось колесо, и стояла она одна, заслонив чернотой своего силуэта лес, пески, прошлую жизнь»*. Ивану, оставшемуся наедине с самим собой, казалось, что *«уже с ворота сделались двери, выше дерева мелькает огромное колесо, и под самые под серые облака поднялась рассеившаяся крыша»*. Но как только приходит осознание истинных жизненных ценностей, потерянного навсегда времени, *«мельница, люди, ветлы, хозяйство кажутся маленькими, ничтожными»*. Скупые материальные блага отходят на второй план, становятся жалкими, незначительными, *«как бы напоминающая, что время уходит бесплодно и без возврата»*.

Время даже не уходит, оно движется по замкнутому кругу, выхода из которого нет. Именно поэтому на протяжении всего повествования назойливо «ворочается колесо». Просторечный глагол *ворочается* имеет несколько лексическо-семантических вариантов, среди которых есть прямое значение, конкретно обозначающее реалию действительности ('поворачиваться то в одну, то в другую стороны'; 'двигаться, шевелиться с трудом'; 'переворачиваться с боку на бок, с одной стороны на другую'), а также существует переносное, разговорно-сниженное значение (*«возвращаться обратно»*). Полисемант *колесо* имеет прямое ('деталь механизма или машины в виде круга, служащая для передачи или регулирования движения') и переносное значения (перен. разг. *«закономерность, последовательность или привычное чередование дел, событий и т. п.»*). Получается, что каждый из героев, подобно колесу, «ворочается», постепенно превращаясь в руины, рассыпаясь от старости и бесполезно прожитой жизни.

О статичности существования, об отсутствии динамичного духовного развития персонажей говорит ряд выражений: *«с незапамятных времен»*, *«ничто не изменилось»*, *«по-прежнему»*, *«уже и не запомнит, в который раз»*, *«вид... — такой, какой, должно быть, был и при старике и при его отце...»*. Ничего не меняется с вялым течением времени. Всё так же тихо

и невозмутимо ворочается медлительно-задумчивое колесо, неумолимо приближая старость.

Для изображения ветхой реальности используются эпитеты, в частности при описании колеса употребляются прилагательные качественного состояния: *старое, ослизлое* ('покрытый слизью; мокрый и скользкий'), *почернелое, обомшелое* ('обросший, покрытый мхом'). Все эти признаки рисуют траурный силуэт самой мельницы, помогают создать атмосферу дряхлости, тления. Внешний облик мельницы по-стариковски неряшлив, прост и незатейлив: *«он был стар, так же стар, как мельница, у которой крыша съехала на стору и растрепанно нахлобучилась почернелой соломой»*. *«Мельница, полуразвалившаяся, со свесившимися космами почернелой соломы»* — это зеркальный образ старика в неодоушевленной, казалось бы, оболочке. Однако при всей своей мертвенности и хладнокровности мельница живет, видит, говорит, чувствует. Ей даже удается, подобно человеку, встать на путь обновления, возродится из черноты и мрака. В эти редкие мгновенья дремотно-сонной жизни *«мельница кокетливо и весело желтела на солнце новой крышей»*.

Учитывая специфику общей атмосферы произведения, следует говорить об элементе мистификации сущности данного концепта. А. С. Серафимович делает акцент на исключительности, необычности, паранормальности «мельничного угодья». Для достижения этого своеобразия писатель употребляет однокоренные слова в непосредственной их близости в рамках предложения («и старик, как *колдун*, ходит в *заколдованном царстве»*). Автор использует функциональную сторону пейзажа для создания волшебного и вместе с тем жуткого образа («в желобе вспыхивают *фосфорические блески*, и медленно и мрачно, покрытое тенью, *чудовищно ворочается колесо»*). Кроме того, писатель дает право самим героям объективно оценить своегонеодоушевленного «соседа» (*«Как кладбище... Ни-чего тебе!.. Все было!..»*).

Таким образом, для концепта *мельница* в повести А. С. Серафимовича «Пески» важны такие смыслы, как 'власть', 'старость'. Однако, чтобы понять главную идею произведения, необходимо проследить, как выявленные в процессе анализа смыслы реализуются в отношении пространства и времени.

Литература:

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М.: Рипол Классик, 2002. — Т. 2. — с. 321.
2. Ефремова, Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. — М.: Дрофа, Русский язык, 2000. — 1233 с.
3. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика. — Минск: ТетраСистемс, 2004. — 256 с.
4. Молотков, А. И. Фразеологический словарь русского языка. — М.: Советская энциклопедия, 1968. — 543 с.
5. Словарь символов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.enc-dic.com/symbol/Krug-390.html> (дата обращения: 07.11.2014).
6. Соколов, А. Г. История русской литературы конца XIX — начала XX века: учебник для филол. спец. вузов. — М.: Высшая школа, 1999. — с. 163–171.

7. Фасмер, М. Р. Этимологический словарь русского языка. — М.: «АСТ», «Астрель» [Электронный ресурс]. URL: <http://vasmer.narod.ru> (дата обращения: 07.11.2014).
8. Фёдоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. — М.: Астрель, АСТ, 2008. — 880 с.
9. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. — М.: Русский язык, 1999. — 560 с.
10. Шанский, Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка. — М.: Просвещение, 1971. — 538 с.

Об одной детали в рассказе И. А. Бунина «В Париже»

Пяткин Сергей Николаевич, доктор филологических наук, профессор;
Кудряшова Дарья Борисовна, студент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

Статья посвящена анализу одной детали (шинели) в рассказе И. А. Бунина «В Париже», входящем в цикл рассказов писателя «Темные аллеи». Особое значение в работе придается семантической наполненности анализируемой детали как способа дополнительного осмысления идейно-художественного звучания рассказа. Отмечаются и характерные особенности детали «шинель» в системе изображенного мира произведения И. А. Бунина.

Ключевые слова: Бунин, рассказ, деталь, изображаемый мир, мотив, символ.

About one detail in the story of I. A. Bunin «In Paris»

Pyatkin Sergei Nikolaevich, Doctor in Philology, Professor;
Kudryashova Darya Borisovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article deals with the analysis of one detail (overcoat) in the story of I. A. Bunin «In Paris», which included in the cycle of stories of writer the «Dark avenues». The special value is given to semantic completeness of analyzing detail as a method of additional comprehension of the idea of the story. The characteristic features of detail «overcoat» are marked in the system of the represented world of work of I. A. Bunin.*

Keywords: Bunin, story, detail, represented world, motive, symbol.

Художественная деталь — выделенная писателем подробность портрета, пейзажа, психологической характеристики героя или интерьера с целью подчеркнуть её особое символическое, образительно или выразительное значение. Множество подробностей описания предметного мира и природы, воссоздания внутреннего и внешнего облика людей помогают нам представить предметы, явления природы, героев полностью и с разных сторон. Но художественная деталь имеет другую функцию, она способна заменить сразу несколько подробностей. Художественная деталь уникальна в своей функции, она фокусирует внимание читателя на том, что автор хочет выделывать сам, что ему кажется более значительным и важным. Так же по своим функциям деталь может быть психологической, символической, выделительной, натуралистической, фактографической и импрессионистической [см.:2, с. 230-232].

И. А. Бунин, наряду с А. П. Чеховым по праву считается одним из мастеров художественной детали в русской литературе. И. А. Бунин стал одним из основоположников нового вида литературного произведения — рассказа, со-

держание которого настолько глубоко и полно, что поистине сравнимо с содержанием романа. Порой кажется, что И. А. Бунин очень подробно останавливается на обстановке, окружающей его героев, что притормаживает развитие конфликта в рассказе, но именно эта художественная особенность И. А. Бунина привлекает внимание исследователей и читателей.

Творческая особенность Бунина — полнота воспроизводимых подробностей, их автономность, в которых деталь порой оказывается в необычных для реализма связях с сюжетом. В литературе XIX века подробности изображаемого всегда характеризовали место действия, раскрывали образ героя или уточняли действия сюжета. Детали Бунина, напротив, не всегда явно соответствуют общей сюжетной картине. Необычный «бунинский колорит» изображаемым предметам, состояниям или действиям придают «окрашивающие» и «озвучивающие» эпитеты или наречия («сияющие утренние пары над морем», «несметные глаза», надвигающийся «своей чернотой» остров, «несметные глаза» и т. д.).

Бунин, в основном, использовал символическую деталь, в произведениях она выступает как самостоятельный художественный образ. Например, в рассказе «Антоновские яблоки» запах самих яблок — символ прошлого, памяти. В рассказе «Солнечный удар» имя главной героини — Марья Маревна — символ мечты, сказки, чудесного и заветного. Также в этом рассказе автор обращает внимание на еще одну деталь — шпилька — символ женственности, красоты, высоких и светлых чувств. Этот же женский аксессуар встречается и в рассказе «Визитные карточки», но выступает уже как символ женской распушенности, освобождения от каких-либо запретов. Но некоторые детали не лежат на поверхности, и для их обнаружения нам нужно внимательно всмотреться в текст.

В рассказе «В Париже» наше внимание остановилось на небольшой, вскользь упомянутой детали гардероба — шинели. «В коридоре, в плакаре, увидела его давнюю летнюю шинель, серую, на красной подкладке» [см.: 1, с. 49-54]. Зачем автор акцентирует внимание на шинели, в которой главный герой даже ни разу не появлялся в рассказе?

Для начала выясним, что же это за шинель?

С начала царствования Александра I шинель становится одним из самых необходимых предметов солдатского гардероба. Её носили почти всегда. Летом, надетая на исподнюю рубаху, она становилась основным предметом повседневной, полевой, караульной и походной формы, зимой — расстегнув хлястик, солдат мог надеть её поверх всей амуниции, а то и (в сильной мороз) полушубка. Шинель шилась из грубого некрашеного сукна различных оттенков серовато-рыжевато-го цвета. Отличительной чертой генеральской формы были красные канты на шинелях. Канты шли по воротнику, обшлагам, клапанам, карманам, хлястику и бортам. Кроме того, отвороты шинели были из красного приборного сукна. Парадная шинель шилась из сукна стального цвета [см. подр.: 3, с. 74].

Становится ясно, что «летняя, серая шинель на красной подкладке» не что иное, как генеральская шинель. Со всем не удивительно, что шинель появляется в рассказе, так как наш герой — бывший генерал, о чем и сообщается в повествовании.

«И, вероятно, генерал, — сказала она, улыбаясь. — Бывший. Теперь пишу истории этих войн по заказам разных иностранных издательств».

Цвет детали — «летняя, серая шинель на красной подкладке» — полностью соответствует цвету существовавшей шинели. Но, на наш взгляд, Бунин использует эти цвета не только для соответствия с историческим фактом.

С самого начала в рассказе «В Париже» заданы два контрастных плана: мрак улиц — свет; инертность жизни — любовь; весна — смерть.

Само название рассказа, кажется, готовит нас увидеть солнечный, весёлый, жизнерадостный город с маленькими уютными улочками, по которым прогуливаются влюбленные пары (в мировой культуре существует устойчивый миф о Париже как городе любви). Но встре-

чаем «в сырой парижский вечер поздней осенью» главного героя — Николая Платоновича, одинокого генерала в отставке, которого бросила жена. Он шёл по «одному из темных переулков возле улицы Пасси», потом увидел магазин. «В магазине было светло, и его потянуло на этот свет из темного переулка с холодной и точно сальной мостовой. Там он не спеша повесил свою серую шляпу и длинное пальто на рога стоячей вешалки и сел за столик в самом дальнем углу». Во всём этом описании присутствуют серые, мрачные, скучные краски, которые в дальнейшем характеризуют пространственные образы текста: «Вечером в понедельник шел дождь, *мглистое* небо над Парижем *мутно краснело*»; «У входа в метро Etoile остановил шофера и вышел *под дождь* на тротуар»; «Он вошел за ней в *полутемную* пахнущую сырым сукном карету». Но само появления главной героини — Ольги Александровны описано уже в другом цвете: «*Нарядно* и модно одетая, она свободно, не так, как в столовой, подняла на него *черно-подведенные* глаза, дамским движением подала руку, на которой висел зонтик, подхватив другой подол длинного вечернего платья»; «Увидел ее крупные колени под вечерним *черным* платьем, блеск *черного* глаза и полные в *красной* помаде губы». Здесь появляется красный цвет, как знак перемен, новизны, контраста. Далее в повествовании всё чаще начинают перекликаться эти цвета: «Снова сев в полутемную карету и глядя на искристые от дождя стекла, то и дело загоравшиеся разноцветными алмазами от фонарных огней и переливавшихся в *черной* вышине то *кровью*, то ртутью реклам, он опять отвернул край ее перчатки и продолжительно поцеловал руку»; «Она посмотрела на него тоже странно искрящимися глазами с *угольно-крупными* ресницами и любовно-грустно потянулась к нему лицом, полными, с сладким *помадным* вкусом губами».

С этого момента мы можем наблюдать преобладание светлых, ярких тонов — они тоже относятся к условной «красной» линии повествования: «Вошли в *осветившийся* вестибюль»; «Он успел попасть ключом в замок своей двери, пока *не погасло* электричество»; «Ввел ее в прихожую, потом в маленькую столовую, где в люстре *зажглась* только одна лампочка»; «Молча провел ее в спальню, *осветил* ее и ванную комнату, дверь в которую была из спальни открыта. Тут лампочки горели *ярко*, всюду шло тепло от топок, меж тем как по крыше бегло и мерно стучал дождь». В последней приведенной нами фразе выражено всё состояние героя: он обрёл что-то новое, несмотря на преграды, и это новое и есть счастье. Дальше главный герой — Николай Платонович умирает, но краски повествования от этого не сгущаются. «*Был милый весенний день*, кое-где плыли в мягком парижском *небе весенние* облака, и все говорило о жизни юной, вечной»

Таким образом, цвет — серый и красный — доминирующие, главные цвета этого произведения. Серый символизирует обречённую, унылую жизнь, без ярких пятен,

а красный — цвет жизни, страсти, любви; он как яркая вспышка в серой жизни.

Но обратимся непосредственно к тексту. Первая встреча главных героев — Николая Платоновича и Ольги Александровны — происходит поздней осенью. «Однажды, в сырой парижский вечер поздней осенью, он зашел пообедать в небольшую русскую столовую в одном из темных переулков возле улицы Пасси». Можно утверждать, что с осени и начался их роман. Уже на «третий вечер» он пригласил её в кино, и она согласилась.

«На третий вечер он спросил:

— Вы любите синема?

Она ответила, ставя на стол мисочку с борщом:

— Иногда бывает интересно».

После кино они поехали в ресторан. «Он наклонился к ней: — Знаете что? Поедемте куда-нибудь на Монпарнасс, например, тут ужасно скучно и дышать нечем...». Но и после ресторана они не расстались. «Поедемте ко мне, — сказал он печально. — Посидим, поговорим еще...». И уже «через день, оставив службу, она переехала к нему». Описанию дальнейших событий отведена очень маленькая часть рассказа. «Однажды зимой он уговорил ее взять на свое имя сейф...». Значит, зимой у главных героев всё было благополучно, если Николай Платонович уговорил Ольгу Александровну, по сути, принять все его заработанные деньги. Но недолго длилось счастье главных героев «На третий день Пасхи он умер в вагоне метро». Получается, вместе они провели осень, зиму и весну. А лета, проведенного вместе, не было. «Когда она, в трауре, возвращалась с кладбища, был милый весенний день, кое-где плыли в мягком парижском небе весенние облака, и все говорило о жизни юной, вечной — и о ее, конченной». После смерти Николая Платоновича Ольга Александровна перебирала вещи и, найдя его летнюю шинель, зарыдала. «Дома она стала убирать квартиру. В коридоре, в плакаре, увидела его давнюю летнюю шинель, серую, на красной подкладке. Она сняла ее с вешалки, прижала к лицу и, прижимая, села на пол, вся дергаясь от рыданий и вскрикивая, моля кого-то о пощаде».

Здесь летняя шинель — символ несбыточной мечты, утраченных надежд. Герои любили друг друга, и эта любовь пришла к ним внезапно, как «солнечный удар». Это типично для бунинских героев. Любовь в изображении Бунина возникает как необъяснимое и непреодолимое притяжение, внезапная «вспышка» чувств, сродни «солнечному удару». Для любви не существует границ и преград — ни возрастных, ни социальных, ни каких-либо иных, но сохранить, продлить отношения во времени бывает немислимо в силу разного рода причин, начиная от внешних обстоятельств и заканчивая внутренними, имманентными законами самой любви, обусловленными её природой. Жажда любви соединяет двоих — на миг, а течение жизни неизбежно разводит — иногда навеки. У этой сказки в принципе не может быть реального бытового продолжения, и хороша она именно своей недосказанностью.

Но Николай Платонович уходит из жизни ещё весной, когда полный круг не завершён. С одной стороны, его смерть «на третий день Пасхи» — хороший знак. Так как неделя после Пасхи — Светлая седмица. Принято в течение всей седмицы держать царские врата храмов раскрытыми настежь, что символизирует открытые врата в рай [см. подр.: 4, с. 264]. По народному поверью: всякий, кто умрёт в Светлую седмицу — непременно попадает в рай. Получается, что Николай Платонович умирает, как мученик, попадая на небеса. Это своего рода награда за все его муки: за войны, что он прошёл; за любовь к женщине, которая его бросила, за всю его тяжёлую жизнь.

Но почему же он уходит из жизни как раз в самый яркий её период? Николай Платонович умирает не тогда, когда он разочарован в собственной судьбе, а наоборот, когда он нашёл истинную любовь. Он уходит из жизни радостным, счастливым, проникнутым эйфорией любви к женщине.

Их встреча с Ольгой Александровной была не случайной: «Да, из году в год, изо дня в день, втайне ждешь только одного, — счастливой любовной встречи, живешь, в сущности, только надеждой на эту встречу — и все напрасно...». Позже Николай Платонович осознаёт: «Да, может быть, это и есть долгожданная счастливая встреча». А ведь и в самом начале подтверждается не случайность всего происходящего: «При столовой было нечто вроде гастрономического магазина — он *бессознательно* остановился перед его широким окном». «В магазине было светло, и его *потянуло* на этот свет из темного переулка с холодной и точно сальной мостовой».

Первое появление Ольги Александровны в жизни Николая Платоновича озаменовано «освящённым углом». «Вдруг его угол осветился, и он увидел безучастно-вежливо подходящую женщину лет тридцати, с черными волосами на прямой пробор и черными глазами, в белом переднике с прошивками и в черном платье». Так как на Руси угол в доме — место для икон, то можно предположить, что Ольга Александровна явилась к Николаю Платоновичу как нечто неземное, божественное, как знак свыше. Таким образом, можно сказать, что провидение помогло встретиться главным героям, что Судьба не обошла их стороной.

Подводя итог нашим наблюдениям, можно сделать вывод, что «летняя серая шинель на красной подкладке» с одной стороны — символ несбывшихся надежд Ольги Александровны, героини рассказа. Это символ неосуществленной мечты о счастливой жизни, о продолжении той высшей любви, которую она испытала. С другой же стороны эта деталь — символ всей жизни Николая Платоновича, так как его жизнь в Париже, вдали от Родины, была инертной и бесцельной до встречи с Ольгой Александровной, которая появилась в его жизни внезапно, а может быть, и всегда с ним была, как красная подкладка у серой шинели.

Литература:

1. Бунин, И.А. Собр. соч.: В 9 т. Т. 7. — М.: Художественная литература, 2006. — с. 49–54. Текст рассказа Бунина «В Париже» приводится по этому изданию; границы цитируемых отрезков в статье не указываются.
2. Введение в литературоведение. Учебник для вузов. — 2-е изд., испр./под общ. ред. Л.М. Крупчанова. — М.: Оникс, 2007. — 415, [1] с.
3. Глинка, В.М. Русский военный костюм XVIII — начала XX века. Альбом. — Л.: Художник РСФСР, 1988. — 227 с.
4. Шиманский, Г.И. Литургика. Учебное пособие для духовных семинарий. — М.: Московская духовная академия, 2006. — 297 с.

Литературное завещание Лермонтова и Есенина: диалог через столетие

Пяткин Сергей Николаевич, доктор филологических наук, профессор;

Тихонова Полина Михайловна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Настоящая статья посвящена анализу влияния творчества М.Ю. Лермонтова на лирику С.А. Есенина. На примере изучения темы поэтического завещания в стихотворном наследии двух великих русских поэтов прослеживается диалог есенинской лирики с поэзией Лермонтова, отмечается сходство и различие авторских подходов к этико-художественному самовыражению поэтического завещания.

Ключевые слова: русская поэзия, поэтическое завещание, Лермонтов, Есенин, сильный текст, творческий диалог, авторское «я».

The literary testament of Lermontov and Yessenin: the dialogue in a century

Pyatkin Sergei Nikolaevich, Doctor in Philology, Professor;

Tikhonova Polina Mikhailovna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article analyzes the influence of creativity Lermontov on lyrics by Yessenin. The authors trace the link between the Yessenin's lyric and poetry of Lermontov, exploring the theme of poetic testament in the poetic heritage of two great Russian poets. Also the authors note the similarities and differences of author's approaches to ethical and artistic expression of the poetic testament.*

Keywords: *Russian poetry, poetic testament, Lermontov, Yessenin, strong text, creative dialogue, the author's «I».*

Один их участников траурной церемонии похорон Сергея Есенина вспоминал: «...мы обнесли гроб с его телом вокруг памятника Пушкину. Мы знали, что делали, — это был достойный преемник пушкинской славы» [7, с. 379]. Столь уверенно высказанная современником поэта высокая оценка его творчеству впоследствии станет едва ли не хрестоматийной репутацией Есенина, актуальной и для рядового читателя, и для ученого-филолога. «Пушкинский вектор» есенинской поэзии очевиден и бесспорен, что отражает доминирующее положение Пушкина в научных исследованиях, посвященных проблеме литературных традиций в художественном наследии Есенина [см.: 10]. А это, в свою очередь, не всегда оправданно, а может быть, и несколько искусственно уводит на периферию научного знания не менее значимые для есенинского творчества

имена поэтов-предшественников, среди которых и один величайших современников Пушкина — Михаил Юрьевич Лермонтов.

Симптоматично, что в юбилейный лермонтовский год не планируется проведение конференции, подобной той, что прошла в памятном всем нам 1999 году, — «Пушкин и Есенин». Можно осторожно предположить, что не видят современные есениноведы соответствующего научного потенциала, необходимого для форума, который бы объединил имена Лермонтова и Есенина. Действительно, на сегодняшний день опыт изучения «лермонтовского присутствия» в поэтическом мире Есенина не отличается широтой и многообразием исследовательских подходов и решений. В некоторой степени в этом «виноват» и сам Есенин. В своей «Автобиографии», датированной 20 июня 1924 года, он отмечал: «Из поэтов мне больше

всего нравился Лермонтов и Кольцов. Позднее я перешел к Пушкину» [3, т. VII, с. 15].

Следуя этому признанию поэта, исследователи сосредоточили свое внимание преимущественно на его ранней лирике, обнаруживая и скупко комментируя немногочисленные следы лермонтовского влияния [см.: 2, 4, 5, 9]. Под знаком преодоления этой тенденции воспринимается глубокая работа Евгения Сергеева «И звезда с звездой говорит» [13]. В новейшем есениноведении особняком стоят публикации пензенского ученого В. А. Сухова, актуализирующие нравственно-философский контекст темы «Лермонтов и Есенин» и указывающие на глубинные и разнородные по своей сути творческие связи двух гениев русской литературы [14, 15, 16]. Его подход, обещающий фундаментальное монографическое исследование, нам видится наиболее продуктивным для полного и детального научного описания феномена «лермонтовского присутствия» в художественном мире Есенина.

Наша работа, подключаясь к исследовательской парадигме В. А. Сухова, целью своей преследует изучение феномена поэтического завещания в контексте творческого диалога есенинской лирики с поэзией Лермонтова. Такая постановка цели определяет в качестве первоочередной задачи экспликацию и анализ функционально-художественного статуса стихотворения М. Ю. Лермонтова «Завещание» (1840) в поэтическом сознании Есенина. Выбор этого произведения из всего лермонтовского наследия не случаен. Во-первых, именно с этим признанным шедевром лермонтовской лирики непосредственно связано само бытование интересующей нас темы в творчестве поэта. Во-вторых, лермонтовское «Завещание» в сознании Есенина существует как произведение, внутренне созвучное его душевному состоянию и сплавленное с собственной песенной стихией. По свидетельству современника поэта, Вс. Рождественского, Есенин «от некоторых стихов Лермонтова готов был плакать и неподражаемо умел напевать вполголоса на какой-то собственный мотив его «Завещание»» [11, с. 316]. Не случайно, заключительное двустишие лермонтовского «Завещания» («Пускай она поплачет... // Ей ничего не значит!» [6, с. 507]) обрело свою вторую жизнь, отозвавшись в пронзительных строках есенинского стихотворения-песни: «Сыпь, тальянка, звонко, сыпь, тальянка, смело!» (1925): «Пусть она услышит, пусть она поплачет. // Ей чужая юность ничего не значит» [3, т. I, с. 241]. Однако эта связь, более чем очевидная, — «Завещания» Лермонтова с поэзией Есенина, как мы думаем, далеко не единственная.

На наш взгляд, само по себе лермонтовское произведение не исчерпывает собой темы завещания в творчестве поэта; в поздней лирике поэта она характерна для нескольких стихотворений, образующих идейно-художественное единство, в котором «Завещание» выступает в качестве так называемого сильного текста. Жанр поэтического завещания, несмотря на его, несомненно, архаичную природу, не имеет на сегодня устоявшейся

дефиниции. Можно лишь говорить о его некоторых структуро- и смыслообразующих признаках, к коим относятся более или менее выраженная сюжетность, где исходным элементом служит ситуация неотвратимой смерти/гибели лирического героя, и наличие адресата, на которого возлагается долг — последняя воля умирающего. Кроме того, тексту поэтического завещания присуща исповедальная интонация. Безусловно, все названные признаки наличествуют в лермонтовском стихотворении. Однако относится оно к ролевой лирике, где автор и субъект речи (при всех возможных сближающих их чертах и свойствах [см.: 8, с. 158–168]) внеположны друг другу. То есть лермонтовское произведение, являясь по всем жанровым признакам образцовым поэтическим завещанием, в полной и достаточной мере не может считаться подлинным завещанием лирического «я» поэта. Оно, по нашему мнению, реализуется в стихотворениях, что служат своеобразным продолжением текста «Завещания», образуя с ним единство, где означенные нами жанровые признаки не сведены в пространстве одного художественного целого, а как бы разведены по разным произведениям, в которых субъект речи прямо, непосредственно связан с автором. К таковым, с нашей точки зрения, относятся стихотворения «Сон» и «Выхожу один я на дорогу...», написанные, что важно отметить, после «Завещания», в 1841 году. Каждое из них по праву аттестуется в лермонтоведении пронзительной лирической исповедью поэта. При этом в первом произведении актуализировано событие смерти героя, представляющее как провидческий сон, во втором явлена последняя воля авторского «я»:

4

*Но не тем холодным сном могилы...
Я б желал навеки так заснуть,
Чтоб в груди дремали жизни силы,
Чтоб дыша вздымалась тихо грудь;*

5

*Чтоб всю ночь, весь день мой слух лелея,
Про любовь мне сладкий голос пел,
Надо мной чтоб вечно зелenea
Тёмный дуб склонялся и шумел* [6, с. 543–544].

Приведенное выше воспоминание Вс. Рождественского характеризует Есенина в последние два года его жизни. Современник поэта не указывает, от каких «стихов Лермонтова готов был плакать» Есенин. Рискнем предположить, что это были произведения, идейно-тематически связанные с «Завещанием». Оно входит в сознание Есенина в эмоциональном ореоле этих стихов, который на уровне неуловимых ассоциаций столь же неуловимо способствует тому, что чужое произведение начинает жить по законам есенинской поэзии.

«Завещание», как мы уже говорили, оставляет в лирике Есенина свой очевидный и осязаемый след — по сути, прямое цитирование заключительных строк этого стихотворения. Знаки «лермонтовского присутствия» иного рода, на наш взгляд, прочитываются в «маленькой поэме» Есенина «Метель» (1924). В ней, словно сотканной

из ярких, почти сюрреалистических полотен, кульминационной является картина похорон лирического героя. Она возникает как сонное видение героя («*Себя усопшего/В гробу я вижу*»), где он выступает не только в качестве наблюдателя, но и участника погребального обряда: «*Я веки мертвому себе/Спускаю ниже, // Клады на них/Два медных пяточка*» [3, т. II, с. 151]. Сюжетная ситуация сна о собственной смерти авторского «я» текста, на наш взгляд, ассоциативно связана у Есенина с избранным миром стихотворения Лермонтова «Сон» («В полдневный жар в долине Дагестана...»). Подчеркнем, что в обоих произведениях мотив и сама картина смерти существуют в пределах пророческого сна, сна-предсказания, и вместе с тем прямо обусловлены жизненными реалиями поэтов. Лермонтов участвует в войне с горцами на Кавказе, ежечасно рискуя навсегда остаться на чужбине «с свинцом в груди». Есенин мучительно ищет себя как поэт в новой исторической реальности, освященной марксовым «Капиталом».

Поэзия Есенина 1924–25 годов весьма неоднозначна и неоднородна по своему настроению, ей характерна резкая смена эмоциональных спадов и подъемов. Поэт находится в преддверии своего тридцатилетия. Это очередной жизненный рубеж, исподволь вынуждающий Есенина подводить итоги пройденного пути.

*Разберемся во всем, что видели,
Что случилось, что случилось в стране,
И простим, где нас горько обидели
По чужой и по нашей вине.*

*Принимаю, что было и не было,
Только жаль на тридцатом году —
Слишком мало я в юности требовал,
Забываясь в кабацком чаду* [3, т. I, с. 216].

С одной стороны, этот возраст воспринимается Есениным как начало нового творческого этапа в жизни:

*Ну что же?
Молодость прошла!
Пора приняться мне
За дело,
Чтоб озорливая душа
Уже по-зрелому запела* [3, т. II, с. 165];
а с другой — как «жизни край», её обрыв:
*Я знаю, знаю. Скоро, скоро
Ни по моей, ни чьей вине
Под низким траурным забором
Лежать придется так же мне* [3, т. I, с. 238].

Это экзистенциальное мироощущение отчетливо выражается во всем позднем творчестве поэта, неразрывно связываясь с исповедальностью как эмоционально-экспрессивной и содержательной доминантой лирического самовыражения поэта [см.: 10, с. 272–295]. Появляется целый ряд произведений, явно или косвенно обнаруживающих в себе жанровые признаки поэтического завещания. Здесь мы особо обращаем внимание на множественность его адресатов, не свойственную Лермонтову

и воссоздающую масштабную картину прощания со всем дорогим и близким сердцу поэта.

Среди этих адресатов — мир природы:

*Гори, звезда моя, не падай.
Роняй холодные лучи.
Ведь за кладбищенской оградой
Живое сердце не стучит* [3, т. I, с. 237];
возлюбленная:
*Любимая, ну, что ж! Ну, что ж!
Я видел их и видел землю,
И эту гробовую дрожь
Как ласку новую приемлю* [3, т. I, с. 293];
сестра:

*Мне жаль тебя.
Останешься одна,
А я готов дойти
Хоть до дуэли* [3, т. II, с. 158];

дед:

*А если я помру?
Ты слышишь, дедушка?
Помру я?
Ты сядешь или нет в вагон,
Чтобы присутствовать
На свадьбе похорон
И спеть в последнюю
Печаль мне «аллилуйя»?* [3, т. II, с. 141];

близкий друг:

*До свиданья, друг мой, до свиданья.
Милый мой, ты у меня в груди.
Предназначенное расставанье
Обещает встречу впереди* [3, т. IV, с. 244];

сам поэт:

*Снежная равнина, белая луна,
Саваном покрыта наша сторона.
И березы в белом плачут по лесам.*

Кто погиб здесь? Умер? Уж не я ли сам? [3, т. IV, с. 244]

По-разному определяется у Есенина и содержание последней воли, свидетельствуя о незавершенности в сознании поэта самой идеи последнего долга, возлагаемого на адресата:

Но сад наш!..

Сад...

Ведь и по нем весной

Пройдут твои

Заласканные дети.

О!

Пусть они

Помянут невпопад,

Что жили...

Чудаки на свете [3, т. II, с. 141];

Пускай я сдохну,

Только.....

Нет,

Не ставьте памятник в Рязани! [3, т. II, с. 162];

*До свиданья, друг мой, без руки, без слова,
Не грусти и не печаль бровей...* [3, т. IV, с. 244].

Во всем обширном корпусе лирики, содержащем признаки жанра поэтического завещания, так же, как и у Лермонтова, на наш взгляд, есть свой сильный текст. Это стихотворение «Мы теперь уходим понемногу...», написанное Есениным в связи со смертью его друга, поэта А. В. Ширяевца.

Связь этого стихотворения с лермонтовским «Выхожу один я на дорогу...» осязаема уже на уровне ритмической организации: в обоих текстах используется редкий для русского стихосложения размер — пятистопный хорей. «Выхожу один я на дорогу...» — первое в русской поэзии стихотворение, написанное таким размером, что и дает основание видеть в есенинском тексте метрическую цитату из Лермонтова [см.: 12, с. 78]. Вместе с тем, близость данных произведений может быть прослежена и на других уровнях. Так, каждое из стихотворений является собой элегическое раздумье поэта, стоящего на пороге неотвратимой смерти и испытывающего перед ней невольное смятение:

*Что же мне так больно и так трудно?
Жду ль чего? жалею ли о чём?* [6, с. 543]

*Перед этим сонмом уходящим
Я не в силах скрыть своей тоски <...>*

*Оттого пред сонмом, уходящим
Я всегда испытываю дрожь* [3, т. I, с. 201-202].

Любопытно отметить, что и у Лермонтова, и у Есенина жизнь ассоциируется, прежде всего, с дыханием, то есть жизнью души:

*Чтоб в груди дремали жизни силы,
Чтоб дыша вздымалась тихо грудь...*

*И на этой на земле угрюмой
Счастлив тем, что я дышал и жил.*

В обоих стихотворениях величие и мощь земного бытия, благословляющего жизнь и микширующее трагическое чувство всесильности смерти, связывается с образом природного мира:

*Надо мной чтоб вечно зеленея
Тёмный дуб склонялся и шумел.*

*Мир осинам, что, раскинув ветви,
Загляделась в розовую водь.*

Однако последняя воля лермонтовского героя обращена на самого себя, на обретение «сна жизни», которого никто из живущих не должен тревожить. Происходит самозамыкание героя, пребывание в себе, порождающие утрату «способности к общению с другим», что «означает удаление от Бога» [1, с. 285]. Собственно, процесс такого «удаления» отчетливо виден в стихотворении: «я» текста добровольно уходит от созерцания высшей гармонии бытия («Пустыня внемлет Богу»; «звезда с звездой говорит»), погружаясь в свой беспокойный, противоречивый мир, ища в нем источники помощи во внутреннем сопротивлении смерти. У Есенина же его последнее слово, вырастающее из духовно трезвого и мудрого восприятия христианского смысла жизни и смерти, наполнено любовью, обращенной к живущим с ним на одной земле людям. В этом отношении показательны и последнее стихотворение Есенина, в котором поэт с торжественной трагичностью, принимает мысль о близкой смерти и внутренне смиряется с ней, подобно тому, как это сделал Иисус Христос после молитвы на Елеонской горе.

Таким образом, подводя итоги нашему исследованию, можно сказать следующее. Лермонтовское поэтическое завещание, существующее в сознании автора в художественном единстве нескольких произведений, где одноименное стихотворение занимает позицию сильного текста, обнаруживает диалогическое соприкосновение с лирикой Есенина 1924–25 годов, оказывая влияние на особенности этико-художественного самовыражения феномена завещания у новейшего поэта.

Литература:

1. Бобков, К. В. Шевцов Е. В. Символ и духовный опыт православия. — М.: ТОО «ИЗАН», 1996. — 312 с.
2. Голованова, Т. П. Наследие Лермонтова в советской поэзии. — Л.: Наука, 1978. — 192 с.
3. Есенин, С. А. Полн. собр. соч.: в 7 т./Гл. ред. Ю. Л. Прокушев; ИМЛИ им. А. М. Горького РАН. — М.: Наука; Голос, 1995–2002. — Т. 1. — 1995. — 672 с.; Т. 2. — 1997. — 464 с.; Т. 4. — 1996. — 544 с.; Т. 7, кн. 1. — 1999. — 559 с.
4. Жаворонков, А. З. Традиции и новаторство в творчестве С. А. Есенина: дисс. ... док. филол. наук. — Тбилиси, 1971. — 386 с.
5. Кулинич, А. В. Новаторство и традиции в русской советской поэзии 20-х годов. — Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1967. — 376 с.
6. Лермонтов, М. Ю. Собр. соч.: в 4 т. — М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1958–1960. — Т. 1. — 1958. — 755 с.
7. Либединский, Ю. Н. Мои встречи с Есениным // Воспоминания о Сергее Есенине. — М.: Московский рабочий, 1965. — с. 360–379.
8. Максимов, Д. Е. Поэзия Лермонтова. — М.; Л.: Наука, 1964. — 266 с.
9. Наумов, Е. Сергей Есенин. Личность. Творчество. Эпоха. — Л.: Лениздат, 1973. — 455 с.

10. Пяткин, С. Н. Пушкин в художественном сознании Есенина: монография. — Изд. 2-е., перераб. и дополн. — Б. Болдино-Арзамас: АГПИ, 2010. — 377 с.
11. Рождественский Вс. Сергей Есенин // О Есенине. Стихи и проза писателей — современников поэта. — М.: Правда, 1990. — с. 312–318.
12. Руднев Вадим. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. — М.: Аграф, 1999. — 384 с.
13. Сергеев, Е. И звезда с звездой говорит // В мире Есенина. — М.: Сов. писатель, 1986. — с. 285–299.
14. Сухов, В. А. Дар трагического пророчества в поэзии М. Ю. Лермонтова и С. А. Есенина // Современное есениноведение. — 2007. — №6. — с. 154–166.
15. Сухов, В. А. Лермонтовские демонические мотивы в творчестве Есенина и «поэтов-имажинистов» // Сергей Есенин: диалог с XXI веком. Сборник научных трудов по материалам Международного научного симпозиума, посвященного 115-й годовщине со дня рождения С. А. Есенина. — Москва-Рязань-Константиново, 2011. — с. 373–383.
16. Сухов, В. А. Лермонтовский подтекст «странной любви» к родине в творческом осмыслении Сергея Есенина // Современное есениноведение. — 2006. — №4. — с. 124–130.

Особенности художественной рецепции бунинских мотивов в фильме Н. С. Михалкова «Солнечный удар»

Титкова Наталья Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент;
Курмаева Гульнара Фатеховна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье анализируется фильм Н. Михалкова «Солнечный удар». Проводится сопоставление основных мотивов творчества И. А. Бунина и их режиссёрской интерпретации.

Ключевые слова: мотив, образ, художественная деталь, аллюзия, идея, символ.

Features art reception Ivan Bunin motifs in the film Nikita Mikhalkov «Sunstroke»

Titkova Natalia Evgenievna, Ph. D. in Philology, Associate Professor;
Kurmaeva Gulnara Fatehovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article analyzes the film Nikita Mikhalkov «Sunstroke». The comparison of the main motives of creativity Ivan Bunin and director's interpretation.*

Keywords: *motif, image, artistic detail, allusion, an idea, a symbol.*

Мысль о трагической судьбе России пронизано всё творчество И. А. Бунина (1870–1953). Данная тема никогда не перестанет быть актуальной, именно этим можно объяснить поток экранизаций художественных произведений послереволюционной эпохи в XXI веке. Поиск ответов на вопросы о том, какова была подлинная история России, что было основой трагических событий, которые привели к такому исходу, к такой России, какую мы видим сейчас, продолжается по сей день. Если до определенного времени люди могли черпать информацию о революции и гражданской войне в России только из документов и художественных произведений, то в наши дни есть возможность не только представить мысленно образ эпохи, но и увидеть его на экране благодаря искус-

ству кино. Говоря о киноискусстве в связи с воплощением на экране основных тем и идей произведений Бунина, следует, прежде всего, назвать имя Н. С. Михалкова, для которого рецепция образа России в художественном сознании именно этого писателя стало основой идеи фильма «Солнечный удар» (2014).

Михалков вынашивал идею фильма по мотивам Бунина около 37 лет, переписывал сценарий множество раз. Чтобы лучше понять бунинские произведения, режиссер переписывал его тексты от руки. В фильме оказались соединены два известных произведения Бунина-эмигранта — «Солнечный удар» (1927) и «Окаянные дни» (1920), но кроме них в картине есть отсылки к текстам других писателей: И. С. Шмелёва «Солнце мёртвых»

(1923), А.П. Чехова «Чайка» (1896), М. Горького «На дне» (1902). Кроме этого, есть и кино-аллюзии обращение к фильму С.М. Эйзенштейна «Броненосец "Потёмкин"» (1925) [6].

Анализируя «Солнечный удар» Михалкова, следует прежде всего обратить внимание, на какие именно мотивы и темы творчества Бунина опирался режиссер при создании своей картины. Для Бунина тема России, народа и его будущего являлась наиболее важной и волнующей, она стала стержневой в повестях «Деревня» (1910), «Суходол» (1911), в произведениях эмиграционного периода, в дневнике «Окаянные дни» (1920), повести «Жизнь Арсеньева» (1927 — 1933). «Окаянные дни» представляют собой художественный дневник 1918 — 1919 годов, в котором раскрывается отношение автора к революции. Бунин характеризует революционный переворот как «начало безусловной гибели России в качестве великого государства, как развязывание самых неизменных и диких инстинктов, как кровавый пролог к неисчислимым бедствиям, какие ожидают интеллигенцию, трудовой народ, страну» [2, с. 3]. В фильме также ярко отражено неприятие революции как радикального средства «преображения» России. Михалков в своём интервью подтвердил, что он опирался на авторскую трактовку революции. Так как бунинское произведение в жанровом отношении представляет собой дневник, то читателями оно воспринимается как поток воспоминаний автора; таким образом, опираясь на текст-«прототип», режиссёр ведёт две линии передачи событий: настоящее для героя фильма время, 1920 год, и прошлое — воспоминание о «солнечном ударе» 1907 года. Следовательно, Михалков раскрывает одну из ключевых категорий творчества Бунина — категорию памяти: если «Окаянные дни» — это настоящее героя, то «Солнечный удар», по трактовке режиссёра, — это его рассказ-воспоминание. Г.П. Климова считает, что «память — это естественная и необходимая защита человека от разрушительной работы времени, его неотвратимости, и смерти, — основа мировосприятия Бунина» [3, с. 28]. В фильме же это воспоминание о прошлом — не что иное, как поиск ответов на «вечные» вопросы, осознание упущенного в жизни значимого и важного. Это значимое и есть любовная история — встреча главного героя с Незнакомкой. Тема любви в творчестве Бунина многогранна и неоднозначна, но всегда трагична. «Солнечный удар» — это рассказ о страсти, переросшей в высокое чувство любви, которая переворачивает сознание человека. Любовь в мировосприятии Бунина, «возвысив на мгновение человека и одарив его счастьем, наносит ему смертельный удар, ломает ему жизнь или отнимает её, обрекает человека на гибель» [4, с. 42], учтя это, Михалков обращается к другому произведению автора, где данная мысль находит наиболее полное выражение, — к новелле «Лёгкое дыхание» (1916). Лёгкое дыхание, по Бунину, — это особое просветленное чувство, ожидание жизни, счастья. Перечитывая завершающие строки новеллы — «теперь это

лёгкое дыхание снова рассеялось в мире, в этом облачном небе, в этом холодном весеннем ветре» [1, с. 209], — мы вспоминаем сквозную деталь из фильма — шарф Незнакомки небесного цвета, его полёт-путешествие по пароходу, и, наконец, его досадную потерю главным героем на улицах Одессы.

Михалков, говоря о «Солнечном ударе» в своих интервью, определил произведение как «летающий рассказ», указывая на неуловимую, ускользающую тайну, присутствующую незримо в бунинском художественном мире. Олицетворением этой тайны стала героиня фильма — Незнакомка. Характеризуя главного героя, безымянного поручика, режиссер подчеркнул его молчаливость и объяснил это особым актёрским приемом: «наполненное молчание», которое передаёт «завораживающее умножение энергии». По сути, многое из того, что говорит главный герой, это попытка найти ответ на главный вопрос: «Как это всё случилось?».

Перед режиссером стоял непростая задача: как органично соединить историю любви из «Солнечного удара» и тему истории России, революции из «Окаянных дней». В фильме эти сюжеты даны перекрёстно, то есть сначала мы погружаемся в события 21 ноября 1920 года, воскресенье — это «Окаянные дни», точнее уже их окончание, затем слышим вопрос «Как это случилось?» и переносимся в 1907 год, в «Солнечный удар». Таким образом, у Михалкова «солнечный удар», как событие частной жизни героя, и есть начало всеобщего страшного конца, в этом соположении звучит ответ на главный вопрос — всё началось тогда, когда наметился духовный кризис в личном и общественном сознании.

Многое из того, что показано в фильме, отсутствует в тексте произведения, но всё это новое, созданное режиссерским воображением, отлично вписалось в образный строй и тональность киноистории. Новые герои, придуманные Михалковым: легкомысленная жена иностранца, фокусник, мальчик Егорий, корыстный священник, фотограф из лавки; новые детали: шарф, чайка, часы, бинокль — все это помогает раскрыть главную идею фильма и, самое главное, образует связующие элементы двух несоединимых, на первый взгляд, произведений Бунина. Это не просто измышленные детали и персонажи, но своеобразные аллюзии, которые придают картине особую масштабность и философскую глубину. Михалков в своём интервью печатному изданию сказал следующее: «Мы никого не заставляем ничего разгадывать. Каждый может погрузиться в картину ровно на ту глубину, которая ему доступна» [6].

С первых мгновений фильма зрителю встречается странный, на первый взгляд, образ — труп павлина, который лежит на улице разрушенного города. В контексте русской литературы 1920—1930-годов этот образ воспринимается как метафора, отсылка к тексту И.С. Шмелёва «Солнце мёртвых»: «Смотрю за балку: на балконе Павлин уже не встречает солнце» [5, с. 106]. В трактовке образа Шмелёвым павлин воплощает идею величия на-

рода, надежду и веру в будущее. Если рассматривать образ с точки зрения мифологии, то павлин с раскрытым хвостом, представший в полной своей красоте, воспринимается как метафора солнца, а также символизирует полноту познания — истинную веру в Бога. Таким образом, Михалков показывает время, когда русские люди утратили своё «солнце», разрушили веру, потеряли надежду. Этот мотив созвучен основной интонации «Окаянных дней» Бунина. Следующая аллюзия — отсылка к фильму советского кинорежиссёра С. М. Эйзенштейна «Броненосец "Потёмкин"», — эпизод, когда белый офицер спускает с лестницы детскую коляску по Потёмкинской лестнице, а безымянный поручик считает ступени и мысленно возвращается к прошлому. Сброшенная вниз детская коляска — это символ грубого насилия не только над людьми, но и над всем чистым и святым, что есть в жизни, а также воплощение глубокого отчаяния. В фильме этот эпизод является одним из ключевых. Униженные офицеры со срезанными погонами, одинокие, обезличенные (ни у кого из них за весь фильм не названо имя), они наблюдают за тем, как спускается эта коляска, как она проваливается в огонь, так же, как и их души погружаются на самое дно отчаяния, так же, как и вся Россия оказалась в огне, и от ее былого величия не осталось и следа. Страшнее всего, что все герои, показанные в этом эпизоде, уже смирились, дух борьбы и веры в них окончательно угас. Не случайно они поют, словно издеваясь над собой: «Что наша жизнь? Игра». В следующих кадрах мы слышим вопрос: «Как это всё случилось?» и погружаемся в прошлое главного героя, где содержится ответ. В «Солнечном ударе» первый новый образ, введенный в бунинский материал режиссёром — это образ жены иностранца, которая воспринимается как пародийный двойник Незнакомки, именно за ней поначалу ошибочно гонится поручик. В этом неразумном порыве раскрывается дополнительная характеристика героя: слепое желание скорее получить то, чего хочется, в котором выражается безрассудное и безответственное отношение героя к жизни.

Эпизод с фокусником также несёт в себе важную смысловую функцию: поручик отдаёт свои часы для представления, для фокуса. При этом он добровольно тратит на пустяки своё время, которое «разбивают» у него на глазах, но он не придаёт этому серьезного значения. Вот оно, утраченное и потерянное впустую время жизни! Таким образом, Михалков хочет донести до зрителей мысль о бесценности каждого мгновения жизни. Возвращение часов герою — это попытка образумить его, что не поздно обратит внимание на значимые вещи и тем самым начать восстанавливать растратенное время. Слова фокусника о Карле Марксе, не были даже замечены героем. Он ничего не знал, даже не слышал о философии марксизма. Михалков стремился показать, что люди, которые несли ответственность за защиту Отечества, даже не задумывались серьезно о том, что реально происходит в стране, от-

сюда их равнодушие к новым веяниям в сфере идеологии, в частности, к марксизму. Марксизм — это философское учение, на котором основывались революционные идеи. Такие же неосведомлённые, не заинтересованные серьезными вопросами люди, как поручик, не замечали, что в их повседневной жизни проявляются законы общественного развития, сформулированные в трудах Маркса. Проблему невежества и неведения народа и интеллигенции, поднятую Буниным в «Окаянных днях», Михалков не мог не затронуть в фильме о духовных истоках революционной катастрофы в России. Складывавшая противоречивые характеристики героя фильма, мы получаем собирательный, типичный образ образованного, культурного человека того времени. Обобщая сказанное, можно также сделать вывод о том, что чертами безответственности перед Богом и людьми было наделено целое поколение русских людей, которые стали творцами и жертвами революции и гражданской войны. Кульминационный эпизод фильма — это потеря героем Незнакомки. Он упустил свою любовь, а причина этого — легковесное отношение к высокому чувству, а отсюда — и к религии.

Знакомство поручика с мальчиком Егорием — это своеобразная встреча героя с Роком. Мальчик и его вопросы о теории Дарвина, о происхождении человека должны были заставить героя задуматься. Вместо того, чтобы объяснить юному собеседнику основы христианской веры, помочь разобраться в ней и найти ответы на мучащие его вопросы, поручик отвечает: «Во что веришь, то и есть», — это отсылка к образу героя пьесы М. Горького «На дне», странника Луки. Михалков показывает, что равнодушное и легковесное отношение к религии взрослого человека, чье мнение авторитетно для ребенка, не только разрушает детское мировоззрение, но и определяет будущее юного скептика как носителя революционных идей и активного проводника в жизнь репрессий и расстрелов. В конце картины мы видим повзрослевшего Егория, уже не мальчика семинариста, а красного офицера, полностью утратившего веру, надежду и любовь, спокойно и равнодушно смотрящего на гибель своего «наставника».

Обобщая сказанное, следует отметить, что бунинские образы и мотивы Михалков по-новому соединил и развил в своем фильме, стремясь показать современному зрителю, как пагубно влияют на жизнь человека привычка быть безответственным, равнодушие к серьезным вопросам, упущение важных деталей в наблюдении над происходящим, осмыслении реальности: «Где-то не доглядели, где-то что-то недослушали и вот всё, жизнь упущена. Главное — это не упустить». «Солнечный удар» — это фильм-призыв, фильм-предупреждение. Он побуждает задуматься о значимости и ценности религии, об отношениях между человеком и обществом, о необходимости беречь своё время. Этот фильм можно воспринимать также как предостережение о катастрофе, которая может произойти, если люди не начнут задумываться о последствиях своих действий.

Литература:

1. Бунин, И. А. Рассказы. — М.: Гослитиздат, 1955. — 254 с.
2. Бунин, И. А. Окаянные дни. — М.: Современник, 1991. — 255 с.
3. Климова, Г. П. Художественный мир И. А. Бунина: монография. — М.: Прометей, 1991. — 312 с.
4. Титкова, Н. Е. История русской литературы конца XIX — начала XX века. Часть 2. Реализм: учебно-методическое пособие. — Арзамас: АГПИ, 2007. — 77 с.
5. Шмелев, И. С. Солнце мертвых. Избранные произведения. — М.: Советский писатель, 1991. — 592 с.
6. Никита Михалков: Я никому ничего не навязываю — Игорь Вирабов, Анастасия Скорондаева // Российская газета. Неделя №6525 (253) Электронный ресурс URL: <http://www.rg.ru/2014/11/06/mihalkov.html> (дата обращения 7.11.2014 г.)

Роман В. Я. Брюсова «Огненный ангел» в контексте мистического реализма

Титкова Наталья Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент;
Лобова Ольга Леонидовна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется такой феномен литературы XX века, как мистический реализм, природа его возникновения и влияние на произведения русских авторов. В частности рассматривается исторический роман В. Я. Брюсова «Огненный ангел» и анализируются черты мистицизма в нем.

Ключевые слова: модернизм, мистический реализм, магический реализм, символизм, Брюсов, мистика, реальность.

Roman V. Ya. Bryusov «The Fiery angel» in the course of mystical realism

Titkova Natalya Evgenievna, Ph. D. in Philology, Associate Professor;
Lobova Olga Leonidovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article examines this phenomenon of mystical realism in the literature of the XX century, the nature of its occurrence and impact on the works of Russian authors. In particular discusses the historical novel V. Y. Bryusov «The Fiery angel» and analyzes the characteristics of mysticism in it.*

Keywords: modernism, mystical realism, magical realism, symbolism, Bryusov, mysticism, reality.

Модернистское искусство на рубеже XIX и XX веков в области литературы нашло новое воплощение в слиянии классического реализма и неоромантизма. Энергия двух направлений дала импульс к возрождению «художественного двоемирия», и оно оформилось в оригинальнейшее явление под названием «мистический реализм». За основу в нем бралась предельно реальная ситуация, в которую вводился мистический элемент — детально изображенное нечто необъяснимое и потустороннее, дьявольское и ангельское, в результате чего открывалась смысловая глубина, прежде скрытая.

Термин «мистический реализм» весьма условен и основывается на представлении о процессе моделирования ситуации, интересующей писателя, в которую он помещает волнующую его тему или идею. Мистическое начало испытывает модель на прочность, в то же время, объясняя ее законы, «заставляя взглянуть на них с необычной точки

зрения в критической, а иногда и катастрофической ситуации» [5]. Таким образом, мистический реализм представляет собой художественный метод, в котором магические элементы органично включаются в реалистическую картину мира [6].

На сегодняшний момент этот термин имеет скорее описательный характер. Первоначально он использовался Ф. Рохом, немецким критиком, для описания картины, изображающей измененную реальность. В литературную область термин «мистический (магический) реализм» пришел только в 1931 году. Французский критик Э. Жалу писал: «Роль магического реализма состоит в отыскании в реальности того, что есть в ней странного, лирического и даже фантастического — тех элементов, благодаря которым повседневная жизнь становится доступной поэтическим, сюрреалистическим и даже символическим преобразованиям» [6]. Считается, что истоки мистического

реализма в русской литературе находятся в произведениях Гоголя, откуда переходят в творчество Достоевского, а позднее — Булгакова.

Стоит, однако, отметить, что вклад в историю развития мистического реализма был сделан и в рамках течения русского символизма. В 1905—1907 гг. вышел исторический роман В.Я. Брюсова под названием «Огненный ангел», ставший ярким примером подобного рода. В этом сочинении нашла отражение галерея художественных констант, свойственных русскому символизму. «В их числе — ситуация «устремленности к миру иному» (В. Гуревич) как внутренний стержень сюжета, мистицизм, акцентирование так называемых «пограничных» состояний психики (бред, мистические видения, галлюцинации, внутренняя речь и прочее), многовекторность драматургии, определяемая наличием подтекстов и вторых планов» [4]. Эти элементы определили такую структуру произведения, где «смыслы просвечивают друг сквозь друга» [4], а самая важная роль отведена мистификации.

Валерий Брюсов является одним из основоположников символизма в России и входит в круг старших символистов. В символистском окружении Брюсов имел безукоризненную репутацию «мэтра», «жреца культуры», и пользовался большим авторитетом как у сверстников, так и у младосимволистов. Отношение к нему как к поэту-«магу» во многом объяснялось его увлеченностью всякого рода «тайными науками» и спиритизмом. Занятия мистикой очень органично вписывались в частную жизнь писателя и поэта, он активно встречался с медиумами, и многое в романе «Огненный ангел» могло быть взято из личных впечатлений. Однако был присущ Брюсову и скептический взгляд, поэтому в романе «научное» исследование мистических явлений преобладает над эмоциональным углублением в потустороннее. Брюсов предлагает взглянуть на событие с двух точек зрения, всегда диаметрально-противоположных. Так, например, все приключения Рупрехта и Ренаты ученик Агриппы Неттесгеймского Ганс объясняет с позиции медицины и психологии («В состоянии меланхолии все чувствования бывают изменены под давлением особого флюида...так что больные совершают поступки, которых нельзя объяснить никакой разумной целью, и бывают подвержены самым быстрым сменам настроений» [3, с. 442], «Составленная таким образом мазь, при втирании ее в тело, всегда вызывает глубокий летаргический сон, в котором являются с большой яркостью видения тех вещей, о которых вы думали, засыпая» [3, с. 443]). Особенность движения сюжета сокрыта в ключевом вопросе: происходящее — реальность или кажимость? Писателя интересуют не столько мистические картины, сколько особенности сознания человека средневековой эпохи.

Брюсов работал над «Огненным ангелом» в течение десяти лет, с 1897 года по 1907 год. В романе представлены сложившиеся в зрелый период творчества самые важные мировоззренческие представления писателя.

В «Огненном ангеле» он изложил свое понимание современности и истории, противоречия между реализмом и мистической стороной жизни. Исследователи творчества Брюсова отмечают, что автор работал над десятиками томов при создании богатейшего культурно-исторического контекста. Система явных и неявных ссылок охватывает самые разнообразные мифологические и литературные тексты, раздвигает рамки романа до широких пределов.

Одной из главных тем в романе «Огненный ангел» должна была стать проблема колдовства, занятий магией, рассмотренных в историческом аспекте. Брюсов называет это «странной, малопонятной нам стороной тогдашней жизни» и отказывается от главенства упомянутой темы, сделав акцент на отношениях мужчины и женщины, как с точки зрения религии, так и психологии. Однако писатель не отказывается от задачи как можно глубже погрузить читателя в диковинный мир Средневековья и рассказывает о романе: «В нем проходят перед нами все те явления, которые современники относили к области ведовства, рисуется отношение к ведовству различных слоев общества и, наконец, описан судебный процесс против обвиняемой в ведовстве со всеми постыдными обязанностями того времени, не исключая пытки» [1, с. 459].

Позднее исследователи многократно отмечали факт воздействия на работы Брюсова поэтики Гоголя. Присутствие Рупрехта на шабаше напоминает полет Вакулы в Петербург на черте, также есть общие черты в изображении сцен разговора с духами, в проведении мистических ритуалов.

Каковы же каноны мистического реализма и можно ли роман «Огненный ангел» отнести к этому течению? Здесь стоит обратиться к русскому философу Н.А. Бердяеву, который касался темы мистического реализма в своих сочинениях. Он занимался вопросом о том, что считать реальностью и когда в ней появляется мистический элемент. Бердяев считал, что нельзя смешивать в реализме мистику и мистификацию, чем увлекались декаденты начала XX века. Философ вместе с декадентами обращается к сфере эмоциональной, но рассматривает ее с другого ракурса. По Бердяеву, самое впечатляющее и иррациональное переживание еще не есть мистика и реальность. В переживаниях много иллюзорного, субъективного, и, вполне возможно, нет ни мгновения реальности. «Каждое переживание, чтобы стать подлинной действительностью, должно иметь носителя, должно быть связано с бытийным центром. Реальная мистика наступает лишь тогда, когда переживание отнесено к абсолютному бытию» [2, с. 166].

По форме «Огненный ангел» можно назвать дневником, который ведется от первого лица Рупрехтом и где он описывает произошедшие с ним события. Организация времени и пространства романа Брюсова традиционна. Автор помещает своих героев в Германию XVI века и не изменяет место действия до самого конца. Прошлое предстает перед читателем экспозиционно: в предисловии автора, «где рассказывается его жизнь до возвра-

щения в немецкие земли» [3, с. 341], в рассказе Ренаты о своей жизни до встречи с Рупрехтом.

Три ведущих образа в «Огненном ангеле» — Рупрехт, Рената, Генрих — имеют реальные прототипы. Драматический любовный треугольник «Брюсов — Андрей Белый — Нина Петровская» был известен всему символистскому кругу. Белый-Генрих считал любовную связь с Ниной Петровской своим большим грехом, черным пятном на собственном духовном облике. Образ Ренаты как воплощение неразрешимого противоречия любви был сюжетно- и смыслообразующим, и Брюсов списал его с Нины. Петровская-Рената от своей любви также «мучилась, одевалась во все черное и носила на груди большой деревянный крест. Но тут же, чтобы забыться, ходила чуть ли не каждый день в литературный клуб», — рассказывала из воспоминаний Л.Д. Рындина [7, с. 196]. Как и героиня «Огненного ангела», Нина постоянно раздиралась между противоположными страстями, которые захватывали все ее существо. Ходасевич рисовал психологический портрет Петровской так: «И в доброте, и в злобе, и в правде, и во лжи — всегда, во всем хотела она доходить до конца, до предела, до полноты, и от других требовала того же» [7, с. 200]. Брюсов-Рупрехт своих отношений с Ниной не скрывал, и свою любовную трагедию влачили они, как говорила Петровская, «не только по всей Москве и Петербургу, но и по странам» [7, с. 203]. Рупрехт показан часто как беспристрастный наблюдатель, что характерно для типичного интеллигента начала XX века, кем и являлся Брюсов.

А.В. Злочевская справедливо утверждает, что «внутренняя логика мистического реализма предполагает особенного героя — личность, живущую не в реальности «жизни действительной», а на грани «двоемирия», на пороге инобытия, и субъективно устремленную в «потусторонность» [5]. В мистическом реализме одиночество во враждебном мире и эшафот — вот путь, который предугазан для любой яркой личности. Этой личностью в «Огненном ангеле» является Рената. Разделенность души и тела она подтверждает, когда обращается к Рупрехту с просьбой попросить помощи у Дьявола: «Никогда не соглашусь я осквернить свою душу смертным грехом, ибо душа моя отдана Генриху, а он — светлый, он — чистый, и ничто темное не должно к нему прикасаться» [3, с. 396]. Когда же Рената под именем монахини Марии предстает перед судом инквизитора, выясняется, что она действительно была ведьмой: «Получила ли ты свое второе крещение от дьявола? — Да. — Присутствовала ли ты на танцах шабаша, три раза в год или чаще? — Гораздо чаще, много раз» [3, с. 587]. В любовных отношениях Рената также не может определиться, кому отдать предпочтение — «небесному» Генриху или «земному» Рупрехту: «Я любовалась тобой... но, когда тебе случалось поймать мой любовный взгляд, я начинала говорить тебе о Генрихе... Но разве же я смела признаться, что люблю тебя, после всего, что говорила тебе о моей любви к Ген-

риху?» [3, с. 483] Рената сама подтверждает раздвоенность собственной личности и добровольно просит о смерти.

Специфичность образов подчеркивается танатологическими мотивами, вытекающими их мистического реализма. Они помогают произведению Брюсова влиться в историко-культурный контекст, актуализируют мифопоэтический пласт романа. Например, встреча Рупрехта и Ренаты происходит в лесной гостинице (параллели со сказочной избушкой), а блуждания Рупрехта напоминают inferнальные приключения Данте. Архитектоника «Божественной комедии», кстати, играет не последнюю роль в структуре «Огненного ангела». Рупрехт, как и Данте, «не был юношей, неопытным и склонным к преувеличениям, когда повстречался с темным и с тайным в природе, так как переступил уже через грань, разделяющую нашу жизнь на две части» [3, с. 341]. Кельнская пристань, куда прибывает Рупрехт, напоминает ему, по его собственному наблюдению, первый круг дантовского Ада. Во время занятий магией Рупрехт замечает: «В душе у меня в этот миг был холод и была печаль» [3, с. 417], что дает основание для проведения нити к Люциферу, источающему холод ледяного озера Коцит на последнем, девятом круге Ада. Встреча Рупрехта с Фаустом и Мефистофелесом относит художественный план произведения к самому Гете. Брюсов вводит в действие романа и реально существовавшие лица — например, ученого и оккультиста Агриппу Неттесгеймского, жившего в XVI веке. Более того, писатель передает в тексте бытовавший в то время миф о смерти Агриппы, а именно, самоубийство его собаки.

Итак, «Огненный ангел» полон элементов поэтики мистического реализма. Во-первых, действующие лица применяют магические приемы: Рупрехт и Рената не только разговаривают с бесами, но и изучают магические книги, принимают участие в ритуале вызова демона. Во-вторых, эмоции и душевные порывы человека, связанного с inferнальным миром, описаны в романе очень выразительно и полно: Рупрехт подробно рассказывает о своих переживаниях и замечает все нюансы состояний Ренаты. В-третьих, причина и следствие в романе меняются местами: Рената страдает до появления Рупрехта, а история начала отношений с Генрихом вынесена за скобки настоящего времени. В-четвертых, в повествовании содержатся элементы фольклора и легенд: Брюсов передает городские байки устами самих горожан (например, книготорговцем Яковом Глоком). В-пятых, очевидно наличие контрастов: прошлое Ренаты контрастирует с настоящим, жизнь с Мадием сравнивается с жизнью с Генрихом [6].

Благодаря культурным параллелям, реминисценциям, цитатам, историческим и литературным персонажам роман В.Я. Брюсова становится неотъемлемой составляющей сокровищницы мировой литературы. Прибегнув к мистическому реализму, Брюсов создает произведение со сложными интертекстуальными связями, богатым языком и малоисследованной глубиной.

Литература:

1. Ашукин, Н. С., Щербаков Р. М. Брюсов. — М.: «Молодая гвардия», 2006. — 689 с.
2. Бердяев, Н. А. Духовный кризис интеллигенции. — СПб: Общественная польза, 1998. — 300 с.
3. Брюсов, В. Я. Избранная проза. — М.: «Современник», 1989. — 670 с.
4. Гаврилова, В. Фаустианские мотивы в романе В. Я. Брюсова «Огненный ангел» и одноименной опере С. С. Прокофьева/Журнал «Израиль XXI», №31 — Израиль, 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.21israel-music.com/Ognenny_angel.htm/ (дата обращения: 04.11.2014).
5. Злочевская, А. В. Три лика «мистического реализма» XX в.: Г. Гессе — В. Набоков — М. Булгаков // Opera Slavica». — №3. — Чехия, Брно: Институт славистики философского факультета Университета им. Масарика, 2007 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bogoslov.ru/text/352754.html/> (дата обращения: 05.11.2014).
6. Кислицын, К.Н. Магический реализм // Знание. Понимание. Умение. — 2011, — №1 [Электронный ресурс]. URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2011/1/Kislitsyn_Magic_Realism/ (дата обращения: 05.11.2014).
7. Ходасевич, В. Ф. Некрополь. — М.: Олимп, 1991. — 192 с.

Тема страдания в лирике И. Ф. Анненского (на примере посмертного стихотворного сборника «Кипарисовый ларец»)

Титкова Наталья Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент;
Харитоновна Дарья Михайловна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В данной статье рассматривается одна из ведущих тем лирики «последнего из Царскосельских лебедей» — тема страдания. Являясь пограничной фигурой в русской литературе, Иннокентий Анненский в своем творчестве отобразил весь «декадентский комплекс». На примере стихотворений посмертного сборника «Кипарисовый ларец» выявляются основные мотивы творчества поэта, связанные с темой страдания.

Ключевые слова: *страдания, Иннокентий Анненский, «Кипарисовый ларец», тоска, «гений искренности», поэт смерти.*

The Theme of Suffering in the lyrics of I. F. Annensky (for example posthumous poetry collection «Cypress casket»)

Titkova Natalya Evgenievna, Ph. D. in Philology, Associate Professor;
Kharitonova Darya Mikhailovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article discusses one of the leading themes in the lyrics of «the last of the Tsarskoye Selo swans» is the theme of suffering. As a boundary figure in Russian literature, Innokenty Annensky in his work displayed the entire «decadent complex». The poems posthumous collection «Cypress casket» help to identify direct motifs creativity of the poet, related to the theme of suffering.*

Keywords: *suffering, Innokenty Annensky, «Cypress casket», melancholy, «the genius of sincerity», the poet's death*

Многогранность личности Иннокентия Федоровича Анненского с давних пор привлекает внимание исследователей. К нему, при жизни более известному как ученому-филологу, специалисту в области античной литературы, широкое признание пришло только посмертно. В творческом наследии он «опередил и свою школу, и своих современников, и даже, если хотите, са-

мого себя — и в этом скрыта его удивительная жизненность и до сих пор полное его непризнание» — писал известный искусствовед Н. Н. Пунин [4, с. 48].

Судьба Анненского-поэта уникальна. Начав писать еще в раннем возрасте, свои поэтические опыты он предназначал не для печати. Первый сборник «Тихие песни» был выпущен лишь в 1904 году и был подписан псевдо-

нимом. «Человеческая душа, убитая непосильной тоской, дикая, одинокая и скрытная. Эта скрытность питается даже какой-то инстинктивной хитростью — душа как бы прячет себя от себя самой, переживает свои чистые ощущения в угаре декадентских форм», — пишет А. Блок о первых впечатлениях от этой книги. По мнению современников, Анненский обладал некоторой двойственностью мироощущения, «расколотым сознанием», поэтому долгое время ошибочно считался «поэтом для немногих». «Ни в ком эта двойственность быта и духа, внешнего и внутреннего, не выражались с такой трагической яркостью, как в Иннокентии Анненском, — вспоминал знаковый поэт А. А. Гизетти [5, с. 64].

Лирика постсимволиста, «являя собой, образец истинной поэтической сложности», берет начало в «мире страдающего человека». Определяя основные темы своего творчества, Анненский пишет в статье «Символы красоты у русских писателей»: «Поэты говорят обыкновенно об одном из трех: или о страдании, или о смерти, или о красоте» [3, с. 335-343]. Анненский особенно любил в искусстве трагическое начало и острее других реагировал на любые проявления жизненной дисгармонии. Многие ученые связывают это с миропониманием поэта. Мотивы страдания, смерти и одиночества рождены «опытом болезненного переживания быстротечности счастья и красоты». Мысль о разладе и незавершенности явлений человеческой жизни прослеживаются на всех уровнях его творчества. Однако подобное мироощущение не является «всеотрицанием реальности», а, напротив, подтверждает принятие жизни автором как дар, как безусловную ценность. Только тот, кто искренне чувствует красоту природы, искусства, человека способен остро переживать хрупкость, временность окружающего нас мира. Таким образом, для Анненского красота немыслима без страдания. «... Его страдающий человек страдает в прекрасном мире, овладеть которым он не в силах», — замечает исследовательница русской лирики Лидия Гинзбург [6, с. 335].

Многие исследователи называют символизм Анненского «ассоциативным», поскольку его поэтика основывается на системе «соответствий». Анненский выстраивает стихотворения, отражая чувства, мысли и волевые импульсы в произвольном порядке, его цель — передача мгновенных впечатлений, раскрытие динамики внутренних состояний лирического героя. Импрессионистический стиль поэта призван передать читателю то или иное настроение, внушить определенное переживание, «заразить» его эмоционально. Одна из важных особенностей лирики поэта — исповедальная искренность. Анненский максимально открыто выражает свои переживания, глубоко и правдиво раскрывает в стихотворениях свой внутренний мир. В восприятии поэта страдание универсально, оно охватывает разные сферы бытия: жизнь, веру, творчество, любовь. Так, для него «каждый миг любви — угроза конца», в каждой встрече звучит «здравствуй и прощай», основной философской категорией становится слово «невозможно».

Поэтический сборник «Кипарисовый ларец» увидел свет уже после смерти автора. В апреле 1910 года книга тиражом в 100 экземпляров была стремительно раскуплена. Композиционная структура сборника не оставила равнодушными критиков. Восхищенно говорил о распределении стихов по «трилистникам» К. Бальмонт: «Если я возьму сборник стихов Анненского, и не сборник, а книгу, «Кипарисовый ларец», и просто перечислю перечень оглавления, не весь конечно, это длинно, но хоть часть, я достигну этим ощущения музыкальности души; он, поэт, достигает музыкального ясновиденья в моей душе...» [7]. Кипарисовая шкатулка — реальный факт в биографии поэта. Нервно исписанные листки бумаги, лежащие в ларце, обратились книгой, подготовку которой завершал уже его сын — В. И. Анненский-Кривич. В основу композиции стихотворений и сборника в целом лег принцип соответствия всех вещей и явлений. В символах и поэтических ребусах угадываются настроения и причины раздумий лирического героя. При помощи стихов автор старается разгадать сам себя, найти причину своих страданий, это болезненный процесс, тяжкий труд души, поэтому в произведениях велика роль умолчания и недосказанности.

«Кипарисовый ларец» открывает раздел «Трилистники». Такое метафорическое обозначение получают группы стихотворений (три «листка»), объединенных общим содержанием. Мир будничного, неизменного и однообразного предстает перед читателем в «Тоске вокзала» «Трилистника вагонного»: «*О канун вечных будней // Скуки липкое жало... // Есть ли что-нибудь нудней, // Чем недвижная точка, // Чем дрожанье полудней // Над дремотой листочка...*» [1, с. 33]. Все человеческое существование кажется поэту болезненным и бессмысленным. Скука и невозможность ничего поменять рождают в поэте страх абсурдности существования человека. Иннокентий Анненский искал уединения в своей поэзии от бестолковой будничной суеты, никогда не был фаталистом, но смерть настигла его не «на постели при нотариусе и враче», а в самой гуще жизни, посреди шумного вокзала... Не исключено, что поэт предчувствовал скорую смерть, поэтому стихотворение имеет пророческий характер.

Второй раздел «Кипарисового ларца» носит название «Складни» и представляет собой цикл стихотворений о человеческой жизни, здесь намечается любовная тема. В письме к Кривичу от О. Хмара — Барцевской мы узнаем о плане публикации «Кипарисового ларца». Изначально расположение произведений было иным и во второй раздел было включено «Его» — стихотворение, содержащее в себе программу творчества поэта: «*Я — слабый сын больного поколенья // И не пойду искать альпийских роз, // Ни ропот волн, ям рокот ранних гроз // Мне не дадут отрадного волненья*» [2]. Очевидно, что уже в первых строках стихотворения формируется образ лирического героя, далекий от романтических шаблонов. С ним связан образ страдающего мира природы

и вещей, который эстетизируется: «увядшие розы», «сгоревшие книги», «плачущие горы»: это то, в чем страдающая душа способна увидеть ускользающую красоту.

Третий и последний раздел книги стихов носит название «Размётанные листы». М. Волошин связывал семантику названия этого раздела с манерой прочтения стихотворений автором: «Иннокентий Фёдорович достал большие листы бумаги, на которых были написаны стихи. Затем он торжественно, очень чопорно поднялся с места (стихи он всегда читал стоя)... Окончив стихотворение, Иннокентий Фёдорович всякий раз выпускал листы из рук на воздух (не ронял, а именно выпускал), и они падали на пол у его ног...». Одно из лирических произведений этого раздела — «Прерывистые строки». В нем поэт прерывистым голом, несмело, ломающимся ритмом поведал читателю о тайной любви, рисуя страдания из-за расставания с любимой женщиной: «Поезд еще стоял — // Я убежал...// Но этого быть не может, // Это — подлог...// День или год и уж дожит, // Иль, не дожив, изнемог...// Этого быть не может...» [1, с. 68]. Анненский умело передает сложнейшее душевное переживание, процесс утраты радости жизни в сознании лирического героя. Его напряженное состояние передается при помощи синтаксических средств: «Зал...// Я нежное что-то сказал // Стали прощаться, // Возле часов у стенки...// Губы

не смели разжаться, // Склеены...// Оба мы были рассеяны, // Оба такие холодные, // Мы...» [1, с. 67]. «Рванный синтаксис» стихотворения воссоздает сиюминутный процесс речемыслительной деятельности героя. На глазах читателя к лирическому герою приходит понимание своего настоящего и недавнего прошлого.

Позднее этот эмоциональный вектор будут использовать А.А. Ахматова, В.В. Маяковский, И.А. Бунин для изображения состояния героя, оставшегося наедине со своим чувством: «Ну-с, проводил на поезд, // Вернулся, и solo, да! // Здесь был ее кольчатый пояс, // Брошка лежала — звезда...». В посмертном сборнике любовь и страдание говорят разговорным языком, отчего произведения Анненского-символиста становятся настоящим шедевром русской поэзии.

Таким образом, можно утверждать, что поэтический мир Иннокентия Анненского действительно трагичен в своей основе. Тема страдания является доминантной в художественной системе поэта, прежде всего, потому, что поэт был «болен с детства, и смерть (как и родственный ей кошмар сна) постоянно рядом, близко...» [8]. Мотивы тоски, смерти и отчаяния тесно переплетаются в произведениях поэта, который убежден, что без опыта страдания и «таланта» сострадания невозможно понять истинного смысла человеческого существования.

Литература:

1. Анненский, И. Ф. Кипарисовый ларец. Вторая книга стихов (посмертная). — М.: «Гриф», 1910. — 70 с.
2. Анненский, И. Ф. Стихотворения и трагедии. — Л.: Совет. писатель, 1990 [Электронный ресурс]. URL: http://www.a4format.ru/pdf_files_bio2/4754e6d3.pdf (дата обращения: 6.11.2014)
3. Анненский, И. Ф. Избранное. — М.: «Правда», 1987. — с. 335–343.
4. Пунин, Н. Н. Проблема жизни в поэзии И. Анненского. — СПб: «Аполлон», 1914. — № 10. — 48 с.
5. Лавров, А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях. — СПб: Памятники культуры: Новые открытия, 1981. — 1983. — 64 с.
6. Гинзбург, Л. О лирике. — М.; Л.: Сов. писатель, 1964. — 355 с..
7. Тименчик, Р. Д. О составе сборника Иннокентия Анненского «Кипарисовый ларец» // Вопросы литературы». — 1978. — № 8 [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/a/annenskij_i_f/text_0670.shtml (дата обращения: 6.11.2014).
8. Ермилова, Е. В. Поэзия Иннокентия Анненского. — М.: Советская Россия, 1987 [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/a/annenskij_i_f/text_0500.shtml (дата обращения: 5. 11. 2014).

Парадигматический аспект изучения семантики противоположности в начальной школе

Чумакова Татьяна Викторовна, кандидат филологических наук, доцент;
Тарасова Алена Игоревна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Статья посвящена проблеме изучения семантики противоположности в парадигматическом аспекте на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе. Рассматриваются антонимы как один из типов лексико-семантической парадигмы и их функционирование в художественном тексте.

Ключевые слова: семантика противоположности, лексико-семантическая парадигма, художественный текст, метапредметные результаты.

Paradigmatic aspect of the study of semantic opposite in Elementary School

Chumakova Tatyana Viktorovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor;
Tarasova Alena Igorevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article is devoted to the study of semantics, opposites paradigmatic aspect of the lessons of russian language and literature read in elementary school. Considered opposites as one of the types of lexical-semantic paradigm and their functioning in fiction.*

Keywords: semantic opposite, lexico-semantic paradigm, artistic text, transdisciplinarity results

Современная школа находится в процессе «не формального, а реального перехода к новой, гуманистической парадигме образования» [7, с. 3]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования, отвечая требованиям времени, смещает акцент на формирование у младших школьников умения учиться и предлагает оценку прежде всего личностных и метапредметных результатов [7]. Эти положения являются общими для разных УМК, но в данной статье их реализация прослеживается на примере программ и учебников «Русский язык», «Литературное чтение» предметной области «Филология» УМК «Перспектива» и «Перспективная начальная школа».

Отличительной особенностью курса русский язык является коммуникативно-познавательная основа, общая с курсом литературного чтения. Содержание этих двух курсов «имеет ярко выраженную коммуникативно-речевую и познавательную направленность, охватывающую три аспекта изучения родного языка: систему языка, речевую деятельность и литературный текст» [7, с. 56].

В начальной школе лексика как уровень системы языка изучается во всех разделах курса русского языка. Семантика противоположности свойственна явлению антонимии, в котором, как известно, проявляются парадигматические отношения единиц языка, в том числе лексических, фразеологических, синтаксических [8].

Первоначальное представление о словах, противоположных по значению (без употребления термина), складывается у младших школьников уже в 1-м классе, рас-

ширяется во 2-м классе. Содержание учебника для 3-го класса (ч. 1) отражает более сложный характер учебной деятельности учащихся: представлены теоретические сведения (определение антонимов), разнообразные виды заданий, направленные на формирование познавательных учебных действий в связи с изучением лексических антонимов. Так, в качестве источника для наблюдения употребления антонимов используются пословицы, в которых такие слова составляют основу их структурного и семантического своеобразия, например: *Знай больше — говори меньше. Маленькое дело лучше, чем большое безделье. Ложь тяжела, да и правда не легче. Не узнав горя, не узнаешь и радости* [4, с. 95-96].

Задания на выявление антонимов в пословицах, составление пар слов, определение части речи антонимов, обращение к толковому словарю и словарю антонимов способствуют достижению не только предметных результатов в области языковых понятий, но и позволяют установить связь с литературоведческим понятием о пословице как жанре фольклора. Этот материал отражен в учебнике «Литературное чтение» для 3-го класса (ч. 2). Пословица характеризуется как школа народной мудрости. Кроме того, употребление антонимов учащиеся наблюдают в тексте, жанровая природа которого более сложная: *Здоровому и нездоровое здорово, а нездоровому и здоровое нездорово* [4, с. 98]. В задании к упражнению предлагается не только найти антонимы и объяснить смысл высказывания, но и произнести его быстро, тем самым обнаружить, что «данная пословица в то же

время является и скороговоркой» [1, с. 83]. Это задание активизирует речевую деятельность учащихся и связано с логическим действием сравнения двух жанров фольклора.

Для наблюдения над функционированием антонимов учащимся предлагаются литературные тексты, например, шуточное стихотворение Г. Саггира, в котором свойства одного и того же предмета (висящего на дереве яблока) описаны как противоположные с позиций разных персонажей (Воробья и Улитки, Теленка и Цыпленка, Котенка и Червячка). Задание к тексту включает 2 части: а) собственно языковую («*Выпиши из текста все пары антонимов*»), б) связанную с художественным приемом противопоставления («*Как называется такой литературный прием, при котором используются антонимы?*») [4, с. 96-97]. Выполнение такого рода интегрированных заданий позволяет учащимся устанавливать смысловую и функциональную связь между явлением языка (лексической антонимией) и его ролью в художественном тексте.

Одной из главных идей, развиваемых в курсе «Литературное чтение» УМК «Перспектива», является постепенное формирование базового понятия «художественного образа» (без употребления термина). Для реализации этой идеи авторы концепции предлагают «познакомить младших школьников с доступными их восприятию художественными приемами: олицетворением, сравнением и антитезой, которую мы называем приемом контраста» [9, с. 5]. Как видим, для обозначения художественного приема, основанного на семантике противоположности, в учебных пособиях УМК употребляется несколько терминов: «антитеза», «контраст», «противопоставление».

Применение этого литературного приема можно проследить в тексте рассказа А. П. Гайдара «Чук и Гек», данного в сокращении в учебнике «Литературное чтение» для 3 класса (ч. 2) в главе «Сравниваем прошлое и настоящее», само название которой служит примером использования антонимов [10, с. 160-183].

В основе повествования, как и во многих других произведениях Гайдара, путешествие-приключение. Рассказ «строится по законам «открытия мира»: через всю страну едут герои, вбирая впечатления от пути, чтобы всей семьей встретить Новый год, самый семейный из всех праздников» [6, с. 4]. Обращает на себя внимание необычное название произведения. Впервые рассказ был напечатан в февральском номере журнала «Красная новь» за 1939 год под названием «Телеграмма». Появление его на страницах литературно-художественного журнала «свидетельствует о том, что А. П. Гайдар предназначал свое произведение не только для детей» [3, с. 83]. В этом же году рассказ был переработан Гайдаром для издания отдельной книгой, вышедшей уже под новым, теперь всем известным, названием «Чук и Гек». На этот факт из истории написания и публикации произведения можно обратить внимание школьников, так как рассказ

в учебнике разбит на фрагменты, первый из которых назван «Телеграмма» [10, с. 160].

Первоначальное название рассказа по его сюжетобразующей детали соответствует не экспрессивной, а номинативной функции языка, отражающей факты реальной действительности. Заглавие же в виде необычных имен главных героев уже само по себе является лексико-фонетическим выразительным средством. Исследователи в области антропоники оценивают имена Чук, Гек (в ряду имен Мальчиш-Кибальчиш и других) как необычные «гайдаровские имена», ставшие «своеобразными сигналами» произведений писателя [5, с. 35].

Эти имена, наряду с лексической новизной, обладают и фонетической созвучностью: они почти рифмуются, поэтому хорошо запоминаются. Созвучие имен открывает перспективу антонимических отношений (с оттенками противопоставления, контрастности, сопоставления и др.), широко и разнообразно представленных в тексте. Они реализуются прежде всего в отображении характеров двух братьев: «*У запасливого Чука была плоская металлическая коробочка, в которой он хранил серебряные бумажки от чая, конфетные обертки (если там был нарисован танк, самолет или красноармеец), галчиные перья для стрел, конский волос для китайского фокуса и еще всякие очень нужные вещи. У Гека такой коробочки не было. Да и вообще Гек был разиня, но зато он умел петь песни*» [2, с. 37]. В отрывке антитеза означает не противоположность, а контрастность образов мальчиков, имеющих много сходных черт (Чук только на год старше Гека), но все же это разные натуры, каждый со своим складом мышления и интересами [3, с. 85].

В авторской речи дан подробный перечень «запасов» старшего брата, имеющий двоякий смысл: с одной стороны, для младших школьников «ценность» перечисленного несомненна (многим детям свойственно такое «коллекционирование»). С другой стороны, конец фразы — «очень нужные вещи» — не сразу понятен учащимся, т.к. обладает не внешней, а внутренней противоречивостью. Иронический смысл этого сочетания раскрывается в процессе ответов на вопросы, предлагаемые после этой части рассказа: *Что для Чука является богатством?* и др., а также в сопоставлении поведения Чука и вороны из рассказа К. Г. Паустовского «Растрепанный воробей», предшествующего произведению А. П. Гайдара: «*...Чук ходил от дверей к дверям и знакомился с пассажирами, которые охотно дарили ему всякую ерунду — кто резиновую пробку, кто гвоздь, кто кусок крученой бечевки...*» [2, с. 40]. В авторской речи словом *ерунда* («О чем-либо несущественном, маловажном») выражена точка зрения взрослых людей, участвующих в пополнении «запасов» Чука. В тексте образ Чука обрывается новыми деталями, характеризующими его предусмотрительность, основательность, хитроватую сметливость, но именно он помогает матери по хозяйству во время их жизни в тайге: ходит вместе с ней за водой и дровами для печки и т. д.

Младший из братьев, Гек, — впечатлительный, мечтательный мальчик с развитым воображением. Его глазами видит читатель открывающийся перед маленькими путешественниками мир: *«Но уже нет ни домика, ни мальчишки, ни кошки — стоит в поле завод. Поле белое, трубы красные. Дым черный, а свет желтый. Интересно, что на этом заводе делают? Вот будка, и укутанный в тулуп, стоит часовой. Часовой в тулупе огромный, широкий, и винтовка его кажется тоненькой, как соломинка. Однако попробуй-ка, сунься!»* [2, с. 42]. В этом отрывке присутствует контрастность описания, опирающаяся на лексические антонимы контекстуального, индивидуально-авторского характера: *белый — красный, черный — желтый, огромный, широкий — тоненький, как соломинка*. В результате возникает ассоциация с детским рисунком.

Особенно выразителен, необычен образ зимнего танцующего леса. Он производит завораживающее впечатление: *«Потом пошел танцевать лес. Деревья, что были поближе, прыгали быстро, а дальше двигались медленно, как будто их тихо кружила славная снежная река»* [2, с. 42]. В основе образа — ряд антонимичных сочетаний в функции олицетворения: *прыгали быстро — двигались медленно — тихо кружила*. Комплекс метафор, выстроенных по принципу градации признаков, и создает яркую речевую экспрессивность текста.

Характеры Чука и Гека сопоставляются на протяжении почти всего рассказа, но автор, используя прием контраста, «не приводит героев к конфликту, он показывает: противоположности не сталкиваются, а дополняют друг друга, как две половинки одного целого» [6, с. 5]. Учащимся предлагается ответить на вопрос «Кто из братьев больше похож на тебя в детстве?». Это позволяет «сделать текст рассказа личностно значимым для ребенка, ...создать условия для сравнительного анализа себя самого с героями произведения» [9, с. 195]. Задание способствует достижению такого метапредметного результата, как «освоение начальных форм личностной рефлексии» [7, с. 42].

В блоке вопросов к последнему фрагменту текста (со значком «Трудное задание») есть и такие, в которых присутствуют слова-антонимы, например: *События, о которых рассказывает Аркадий Гайдар, произошли*

недавно или давно? [10, с. 183]. Для ответа на этот вопрос школьникам необходимо внимательно просмотреть весь текст рассказа и выявить в нем приметы того, что речь идет о давних событиях. Например, употребление устаревших слов *красноармеец, бронепоезд, ящик, башлык, галоши* требует обращения к толковому словарю для объяснения их значения.

Вопросы *Что меняется в нашей жизни с течением времени? А что для разных поколений людей остается неизменным, представляет собой главные ценности жизни?* имеют более общий характер, относятся к содержанию произведения в целом и особенно к его концу. В финальной части рассказа антитеза используется уже не по отношению к главным героям, а в описании их подготовки к Новому году. Контрастность выражается в предложении — периоде, описывающем неказистые самодельные игрушки и красавицу елку: *Ладно! Пусть игрушки были и не ахти какие нарядные, пусть зайцы, сшитые из тряпок, были похожи на кошек, пусть куклы были на одно лицо — прямоносые и лупоглазые, и пусть, наконец, еловые шишки, обернутые серебряной бумагой, не так сверкали, как хрупкие и тонкие стеклянные игрушки, но зато такой елки в Москве, конечно, ни у кого не было* [2, с. 65].

Атмосфера чудесного, доброго праздника объединяет персонажей рассказа друг с другом и со всей страной: под звон кремлевских курантов *«все люди встали, поздравили друг друга с Новым годом, пожелали всем счастья»*. Эта традиция сохраняется и по сей день. Учащиеся, выявляя изменения внешних примет времени в рассказе (название армии, предметов быта и др.), осознают неизменность для разных поколений людей главных ценностей жизни: «любовь близких, помощь и поддержка друзей, вера в чудо, ощущение причастности к истории и культуре своей страны» [9, с. 199].

Таким образом, изучение семантики противоположности в парадигматическом аспекте на уроках русского языка и литературного чтения показывает системность лексики, реализуется в речевой деятельности учащихся, находит отражение в анализе текстов разных жанров: произведений фольклора и авторской художественной литературы, создает условия для достижения соответствующих метапредметных результатов.

Литература:

1. Абрамова, М. Г. Русский язык: 3 класс: Методическое пособие / М. Г. Абрамова, Т. А. Байкова, О. В. Малаховская. — М.: Академкнига/Учебник, 2012. — 352 с.
2. Гайдар, А. П. Чук и Гек // Гайдар А. П. Собрание сочинений в четырех томах. Т. 3. — М.: Детская литература, 1964. — с. 33–68.
3. Казачок, М. В. О гайдаровской концепции детства (на материале рассказа А. П. Гайдара «Чук и Гек») // Аркадий Гайдар и круг детского и юношеского чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Аркадий Гайдар и круг детского и юношеского чтения. К 100-летию со дня рождения писателя». Арзамас, 21–23 октября 2004 г. — Арзамас: АГПИ, 2004. — с. 80–86.
4. Каленчук, М. Л. Русский язык: 3 кл.: Учебник: В 3 ч. / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, Т. А. Байкова. — 2-е изд. — М.: Академкнига/Учебник, 2012. — Ч. 1. — 160 с.

5. Климкова, Л. А. Языковое выражение хронотопа в произведениях А. П. Гайдара // Творчество Аркадия Гайдара. Герой. Жанр. Слог: коллективная монография/И. Г. Минералова, Г. А. Основина, Н. И. Рыбаков и др. — М., 2006. — с. 32 — 39.
6. Минералова, И. Г. Слово о писателе // Творчество Аркадия Гайдара. Герой. Жанр. Слог: коллективная монография/И. Г. Минералова, Г. А. Основина, Н. И. Рыбаков и др. — М., 2006. — с. 3 — 10.
7. Сборник учебных программ. Система учебников «Перспектива». 1–4 классы. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 2011. — 368 с.
8. Чумакова, Т. В. Парадигматика однокомпонентных инфинитивных предложений с семантикой возможности/невозможности // Приволжский научный вестник. — 2013. — № 8 (24). — Т. 2. — с. 74 — 78.
9. Чуракова, Н. А. Литературное чтение: 3 класс: Методическое пособие/Н. А. Чуракова, О. В. Борисенкова, О. В. Малаховская. — 4-е изд. — М.: Академкнига/Учебник, 2011. — 256 с.
10. Чуракова, Н. А. Литературное чтение: 3 кл.: Учебник: в 2 ч./Н. А. Чуракова. — 2-е изд. — М.: Академкнига/Учебник, 2012. — Ч. 2. — 184 с.

ФИЛОСОФИЯ

Топологические практики в социально-гуманитарном знании

Верещагин Олег Александрович, кандидат философских наук, доцент;

Серков Павел Сергеевич, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Статья посвящена анализу современных практик философской рефлексии. Топологический подход рассмотрен автором в контексте развития принципов постнеклассической рациональности. По мнению автора, реактуализация топологического подхода является важнейшим трендом современной философии.

Ключевые слова: *атопия, децентрация, ацентризм, топологическая рефлексия, номадизм*

Topological practices in the socio-humanitarian knowledge

Vereshchagin Oleg Alexandrovich, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor;

Serkov Pavel Sergeevich, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article is devoted to the analysis of contemporary practices of philosophical reflection. Topological approach considered by the author in the context of the development of the principles of post-non-classical rationality. According to the author, the re-actualization of topological approach is the most important trend of modern philosophy.*

Keywords: *atopy, decentration, acentrism, topological reflection, nomadism*

Философские практики современности ориентированы в большей степени не на генерацию новых идей или концептов, а на осмысление и рефлексии уже свершившегося, случившегося, произошедшего в истории западной метафизики в последние несколько десятилетий. Чередой поворотов («текстуалистский», «лингвистический», «нарративный»), фиксируемых в актуальной интеллектуальной повестке дня, ознаменован переход к постнеклассическому типу философствования с соответствующими этому типу атрибутами и стратегиями мыслительной деятельности.

В значительной части западного философского сообщества в качестве запоздалой рефлексии на произошедшие сдвиги в развитии современных коммуникативных и технологических средств, утвердился принципиально «не-субстанциалистский» или «антисубстанциалистский» взгляд на природу окружающей реальности. Именно в данном ракурсе можно рассматривать «ацентризм» в качестве основополагающего принципа постмодернистского мышления [2]. Существующие децентрированные интеллектуальные практики, воплощенные в ризоматических и гетерологических исследованиях, и актуализиро-

ванные программными требованиями «философского имманентизма» («нет ничего вне текста») восстанавливают утраченный баланс во взаимоотношениях естествознания и гуманитаристики «post factum», то есть уже после того, как стали совершенно очевидны ментальные и мировоззренческие последствия информационной и Internet-революции.

«Ацентризм» в качестве радикальной установки постмодернистского мышления спровоцировал изменения в понимании сущности современного культурного пространства. Формируется новая топологическая модель, теперь уже без единого стягивающего центра-места, который традиционно соотносился с таким морфемами центра как «Бог», «Космос», «Логос», «Человек». В пространственной организации мира утверждаются атрибуты ризоморфности и атопичности.

По нашему мнению, чрезвычайно важно установить связь и своего рода генеалогические отношения между «децентрированной философией» и «ацентризмом» в качестве ее мировоззренческого принципа с одной стороны, и бурно развивающимися коммуникативными практиками («феномен блогосферы») с другой.

Децентрация, как и её частное проявление деконструкция, призваны изменить наши представления о структурной организации мира, о его целостности и упорядоченности. В результате, мир оказывается представлен лишь «руинированными» социокультурными объектами, так называемыми «вавилонскими башнями». По мнению, Деррида, Лиотара и Дёлеза, мы в очередной раз имеем дело с нереализованным проектом или «гранд-нарративом», потерявшим свою привлекательность и актуальность в глазах общества.

В критической рефлексии над различного рода «великими повествованиями» находит свои основания весь социально-политический и культурный дискурс постмодерна. Однако постмодерн является, по сути, завершённым проектом. Его основные интеллектуальные интенции не вышли за рамки 90-х годов XX века. Постмодерн как социальный и научный дискурс изжил себя на рубеже тысячелетий. Современную ситуацию в мировоззренческом и культурном смысле характеризует понятие «post-post-modernism», то есть пост-пост-модернизм или after-post-modernism [5]. Значительная часть исследователей занята в частности обобщением интеллектуальных итогов «постмодернистской эпохи». Как показывает практика, постмодернистский опыт оказывается чрезвычайно актуален при анализе проблем современного общества и культуры. Происходит своеобразная реактуализация идей постмодернистских авторов.

В социогуманитаристике возникает «новый дискурс среды» релевантный тем трансформациям, которые спровоцированы общекультурными трендами семиотизации, лингвизации и текстуализации бытия и мышления. На место структурному единству и изоморфизму традиционных культурных сред приходит ризоморфная и атопичная среда виртуальной коммуникации, которая «виртуализирует» другие социальные пространства и среды.

Дискурс атопичности и ризоморфности среды мы находим уже в ранних постмодернистских текстах у М. Фуко и Ж. Бодрийяра. По мнению, указанных авторов, носители западного логоцентрического сознания в своих ментальных и мировоззренческих установках следуют принципам важнейшей метафоры — метафоры «центральной комнаты». Поиск «центральной комнаты» характеризует западное мышление в той «системе вещей» и ее функциональности, которая господствовало в эпоху классики. Вообще, по мнению Ж. Бодрийяра [1], в расположении мебели точно отражаются семейные и социальные структуры эпохи. Вот как описывается указанным автором типизированный буржуазный интерьер: «Типичный буржуазный интерьер носит патриархальный характер — это столовая плюс спальня. Вся мебель здесь, различная по своим функциям, но жестко включенная в систему, тяготеет к двум центральным предметам — буфету или кровати. Действует тенденция занять, загромоздить все пространство, сделать его замкнутым. Всем вещам свойственна монофункциональность, несменяемость, внушительность присутствия и иерархический этикет» [1, с. 11].

Очевидно, что представленная организация пространства оказывается соотнесена с модернистской стратификационной моделью структурирования социума. Такое пространство, в котором вещи и люди тесно связаны, образуя упорядоченные иерархические ряды и социальные общности, Бодрийяр называет замкнуто-трансцендентным. Замкнуто-трансцендентное пространство традиционного интерьера организуется путем наполнения комнаты «вещами-монументами» (кроватьями, буфетами, шифоньерами), которые оказываются взаимоподдерживающимися структурами. Французский мыслитель экстраполирует модель «центральной комнаты» на соответствующие семейные, культурные и политические структуры традиционного общества. Изменения в рамках одной социальной структуры влечет симметричные сдвиги в других социальных структурах. Одновременно с переменной во взаимоотношениях индивида с семьей и обществом меняется и стиль домашней обстановки. Традиционные гарнитуры уступают место угловым диванам, задвинутым в угол кроватям, низким столикам, стеллажам, блочной мебели. Меняется и вся организация обстановки: кровать скрадывается, превращаясь в диван-кровать, буфеты и шифоньеры — в скрытые стенные шкафы. Вещи складываются и раскладываются, то исчезая, то вновь появляясь в нужный момент.

Дальнейшая экстраполяция идеи децентрированности среды интерьера позволяет Бодрийяру сделать вывод о существующем глубоком соответствии в организации пространства в различных структурах современного общества. Социальный индивид общества модерна и постмодерна существует вне традиционной привязанности к моральным, религиозным и семейным структурам. Он, равно как и предметы современного интерьера, превращается в «функциональный» серийный предмет и одновременно освобождается в своей «функциональной объективированности», но не в своей целостности, как вещь или как личность [11].

Идея «пустотности» «Центральной комнаты», как воплощение и реализация новых представлений об организации культурной среды находит продолжение в ризоматике Ж. Делёза [3]. Ризоматическая модель культуры это, прежде всего, топология современной номадической (кочевой) ментальности. При номадической организации среды, по утверждению Ж. Делёза, «центральная комната... остается пустой, хотя человек заселяет ее. Здесь, в этой зоне субъективации, человек становится... хозяином своих молекул и сингулярностей» [3, с. 59]. Ризома, с которой Делёз ассоциирует нарождающуюся кочевую культуру, не содержит в себе никакого стержневого корня, она растёт «разом во все стороны» и в этом смысле она абсолютно нелинейна, а потому и практически неуничтожима.

Логика «дерева» противопоставляется Делезом логике ризомы, соответственно принцип калькомании преодолевается стратегией картографии или декалькомании: «Вся логика дерева — это логика кальки и репродукции... Все

остальное есть ризома карта, но не калька. Составлять карту, но не делать кальку. Орхидея не репродуцирует кальку осы, она составляет карту вместе с осой в лоне ризомы. Если карта противопоставлена кальке, то это в том, что она полностью развернута в направлении эксперимента связанного с реальностью. Карта не репродуцирует замкнутого на себя бессознательного, она его конструирует. Она содействует связи полей, разблокированию тел без органов, их максимальному раскрытию на плане консистенции. Она сама составляет часть ризомы. Карта открыта, она способна на связь во всех своих измерениях, демонтирована, обратима, она подвержена постоянным модификациям» [4, с. 4].

Геторология и ризоматика Ж. Делеза, пантекстуальная перспектива Ж. Деррида, апология гипертекстуальности Ж. Бодрийера во многом эпатажный бунт против «оседлой» и «патриархальной» традиции Запада, который, кроме того, детерминирован бурно развивающимися коммуникативными практиками информационного общества.

Делёзовский «трансцендентальный эмпиризм» призван раскрыть нам природу современной инфосферы, которая фактом своего существования подрывает субстанциализм и «вещественность» и реализует мировоззренческие и методологические ориентиры «коммуникативизма» и «коннекционизма». Наиболее значимым и существенным смысловым коррелятом инфосферы является масс-медиа, медийная среда или средства массовой коммуникации. Именно пространство медиа существует в режиме атопичности и утопичности и является «полем реализации утопических претензий разума» [5].

Симуляционная природа медиа-пространства изменяет эстетику мировосприятия. Эйдосы, безраздельно господствовавшие в культурном пространстве над симулякрами, покорились последним, оказались стертыми в культурно-историческом сознании Современности. Не даром, культуру Постсовременности называют культурой римейков. Диалектика гламура и дискурса всеядна, поэтому изначально всеядна, плюральна и полицентрична. Римейк — это новый образ Острова Блаженных, новый формат Утопии-Дистопии. Воплощением господства Римейка является распространенная практика продвижения бета-продуктов и бета-версий. Бета-версия (англ. beta testing) — интенсивное использование почти готовой версии продукта (как правило, программного или аппаратного обеспечения) с целью выявления максимального числа ошибок в его работе для их последующего устранения перед окончательным выходом (выпуском) продукта на рынок, к массовому потребителю. Но существует ли эта так называемая альфа-версия или главный продукт? Где место его обитания? В той же самой атопичной и «безместной» среде, в пространстве информационных и коммуникативных сетей.

Как отмечают современные отечественные исследователи Иваненко Е. А. и Корецкая М. А. [5] главный мотив сохраняется и разум по-прежнему пытается втянуть в свои

игры непокорное и непрозрачное ему Тело. Однако меняются механизмы построения и функционирования Острова Блаженных, от утопии Идеосферы мы делаем шаг к атопии Инфосферы и ее частной экспликации в формате Блогосферы. Блогосфера (понятая очень широко), как не-место, где, однако, ежедневно осуществляют свое расположение и присутствие сотни и тысячи людей. Люди, пишущие в блогах, зачастую движимы такой максимой: мне есть, что сказать другим и я буду писать блог, потому что там безопасно. Живой Журнал, социальные сети (Facebook, Twitter и т. д.), другие виртуальные сообщества и прочие Острова Блаженных обладают сильной и неслучайной притягательностью, претендуя на возможность создания Идеального а-топоса, эдакого Рай. ру.

Ризоморфная структура Интернета предлагает нефинальный процесс становления, пролиферативно множасьщиеся потоки информации, удваивающиеся сайты и сайты-двойники, фэйки и бета-продукты. Презентизм и прогрессизм становятся знаковой меткой культуры постмодернистского мира, который всецело погружается в игровые и демонстративные формы своего осуществления. Все делается на показ, и кокетство выступает главной социализирующей силой на пути к высшему проявлению атопии: быть полностью выставленным на всеобщее обозрение с сохранением безопасности внутреннего мира. «Напряжение между *res privata* и *res publica* снимается (в идеале!) обещанием идеальной модели эпикуровского *sedes beatae*, сада блаженных, над воротами которого, как известно, была надпись-девиз: «Путник, остановись и войди. Здесь удовольствие высшее благо» [5].

Как утверждает Д. Хассенпфлюг [7], дрейф практик мышления от рациональной доминанты к эмоциональной характеризует современный ментальный переход к социуму гедонистического (иконического) типа. В этом типе общества основным императивом поведения является не рациональное осмысление, а чувства и эмоции. В атопичном социуме «человек экономический» трансgressирует в «человека событийного» («человека развлекаемого»), а рациональный конвейер потребления начинает превращаться в социум, ориентированный на перепады настроения. Атопии современного общества и их овеществленные формы — «парки развлечений», аквапарки, гипермаркеты и супермаркеты становятся визитной карточкой Современности, замещаая собой основной пейзаж традиционной урбанистической среды.

Атопию (в отличие от утопии с ее полностью овнешненной структурой) характеризует приватная дистанция и сохранение социальности при эффекте защищенности. Атопическое, не являясь тоталитарным, оказывается тотальным, претендуя на всеприсутствие. Однако, если утопия эпохи модерна предполагает удовлетворение основных потребностей, то атопия предлагает удовлетворить в первую очередь экстрара потребности Блогосфера предлагает эффект защищенности и безопасности, поскольку предлагает «погрязнуть» в эффектах пробных

действий и бета-тестирований. Соблазняет сам факт отсутствия риска, подкрепленный мощью наивности. Атопичный формат блогосферы гарантирует неуязвимость с определенной долей безответственности. Нет никаких конквестов — есть только череда квестов здесь и сейчас. Именно здесь исчезает «вполне ответственное мыш-

ление» и возникает клиповое сознание современников, которые сознательно следуют стихии чистого становления и нефинальной процессуальности настоящего. Так распадается целостный мир, руинизированный материальными и духовными практиками современного культурного пространства.

Литература:

1. Бодрийяр, Ж. Система вещей/Пер. с франц. и сопроводит. статья С. Зенкина. — М.: «Рудомино», 2001. — 172 с.
2. Верещагин, О. А. «Ацентризм» как мировоззренческое кредо современного философствования // *Философия и методология истории: сб. науч. ст. V Всероссийской науч. конференции. Коломна, 26–27 апреля 2013 г.* — Коломна: МГОСГИ, 2013. — с. 71–80.
3. Делёз, Ж. Переговоры. — СПб.: Наука, 2004. — 238 с.
4. Делёз, Ж., Гваттари, Ф. Капитализм и шизофрения. Кн. 2. Тысяча плато./Пер. с фр. Я. И. Свирский. — М.: У-Фактория, Астрель. — 168 с.
5. Иваненко, Е. А., Корецкая М. А., Савенкова Е. В. Медиа как поле реализации утопических претензий разума [Электронный ресурс]. URL: <http://www.phil63.ru/media-kak-pole-realizatsii-utopicheskikh-pretentzii-gazuta> (дата обращения: 31.07.2014).
6. Кутырев, В. А. *Время Mortido*. — СПб.: Алетейя, 2012. — 336 с.
7. Hassenpflug, Dieter. «Atopias»: The Challenge of Imagineering». *Cloud-Cuckoo-Land: International Journal of Architectural Theory* 1998:1 [Электронный ресурс]. URL: http://www.theo.tuottbus.de/Wolke/eng/Subjects/981/Hassenpflug/hassenpflug_t.html (дата обращения: 31.07.2014).

ИСТОРИЯ

Предания Арзамасского края о «народных заступниках» в XVIII веке

Грубов Владимир Иванович, кандидат исторических наук, доцент;
Биткина Александра Александровна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматривается созданный в фольклоре Арзамасского края образ народных заступников — «благородных» разбойников XVIII века. Выделяются характерные черты фольклорных сюжетов об атаманах Кузьме (Василии) Рощина и Емельяне Пугачеве.

Ключевые слова: Арзамасский край, предание, образ, народный заступник, «благородный» разбойник, атаман Рощин, Емельян Пугачев.

Legends of Arzamas Region about the «People's Defenders» in the XVIII Century

Grubov Vladimir Ivanovich, Ph. D. in History, Associate Professor;
Bitkina Alexandra Alexandrovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article considers created in the folklore of Arzamas region image of the «noble» thieves — people's defenders. Stand out the characteristic features of the folk stories about the atamans of Kuzma (Basil) Roshchin and Emilian Pugachev.*

Keywords: Arzamas region, tradition, image, folk rock, «noble» robber, chieftain Roshchin, Emelian Pugachev.

Наша предки создавали свою первоначальную историю в формах, удобных для восприятия на слух и простых для устного воспроизведения. Память о событиях прошлого стала особой областью знаний задолго до формирования письменной исторической науки. Потребность сохранить эту память и передать ее потомкам породила особый фольклорный жанр, именуемый в народе преданием. Наиболее характерными признаками преданий являются предельная краткость, способность ужаться в изображении события до одного значимого эпизода, простота и безыскусность повествования [4, с. 5-6].

Рассказы о прошлом, передаваемые из уст в уста, раскрывающие перед нами исторические факты, хранят в себе бесценные знания многовекового опыта, которые нельзя встретить в обычной литературе. В них мы находим не только вымысел, рожденный при передаче устного рассказа из поколения в поколение. Здесь рядом с ним, на равных, соседствуют и действительные факты: отзвуки ушедших событий, картины старого быта, людские судьбы и характеры. Поэтому предания являются

очень ценным видом фольклора, своего рода устной народной летописью.

В данной статье речь пойдет об очень популярных, встречавшихся повсюду преданиях о «благородных» разбойниках. Особенно распространились такого рода предания с XVIII века, когда резко усилившаяся эксплуатация народных низов (прежде всего, крестьян) привела к росту их недовольства. Оно, в свою очередь, выливалось в стихийные восстания. В их активных участниках и лидерах — смелых, сильных, непримиримых — широкие массы видели борцов за свободу и права народа, своих заступников [4, с. 4]. Такие «благородные» разбойники — народные заступники, о которых слагали песни, рассказывали предания, были в каждой губернии, в каждой местности.

Среди устно-поэтических произведений Арзамасского края огромную ценность имеют предания, посвященные атаману Кузьме (в других случаях — Василию) Рощину. Этот персонаж известен по записям, сделанным в деревнях и селах нынешнего Выксунского района Ниже-

городской области. Предания не дают точного указания, в какое именно время жил и разбойничал атаман Рошин. Тем не менее, чаще всего его похождения соотносились с деятельностью заводчиков братьев Андрея и Ивана Баташёвых (Баташовых), основавших во второй половине XVIII столетия выксунские металлургические заводы [1, с. 18-19]. «Кузьма Рошин в двух местах завод жег: один раз пониже, другой — повыше, в Семилове. Баташов делал облаву на Рощина» [3, с. 60].

Предания сообщают нам подлинное имя и фамилию атамана, а также дают информацию о его внешности: «Звали его, Рощина-то, Василий Иванович»; «фамилия его была Самарин. Прозвание ему дали Рошин, потому он все по рощам ходил»; «сам он был огромного роста, двенадцати пудов весом»; «не под поясом ходил, а под кушаком, в красной рубахе, глаза черные огненные». Сообщается, что родом атаман был из здешних мест, из Тамболеса с Вереи. Согласно преданиям, Василий был из семьи «отчаянной, не признавали они ни царя, ни приставов». Сам же «был он как наговоренный, простая пуля его не брала...» [3, с. 60, 64].

В преданиях по-разному объясняются причины того, как Рошин стал разбойником. Говорится, в частности, о том, что в молодости Василий служил лакеем у одного из Баташёвых и, получив за что-то пощечину от хозяина, он ушел в разбойники. Другое предание изображает иной мотив в качестве главного: «Приглянулась Василию девица одна, мастерового дочь человека. Говорят, красавица да умница большая она была. Ну, Рошин, тоже неплох собой был. Вот и решили они пожениться. Стали к свадьбе готовиться, а как все сделали — к венцу в церковь поехали. И надо же было такому случиться: навстречу молодым едет сам Баташов в легких саночках <...>. Остановил он тот поезд свадебный, коршуном глянул на невесту Васильеву, красоте ее подивился и тут же велел слугам своим пересадить девушку в его хозяйскую повозку. Василий было за ней следом, да ничего не вышло! Оттолкнул его хозяин ногой от саночек-то и приказал гнать лошадей что есть мочи. Василий побежал вдогонку, но не нагнал...» [2, с. 233]. После этого обозлился Рошин и на Баташова, и на «всех богатеев. Мстить им решил с лютой злостью».

Рассказ некоего «старичка выксунского» поясняет, почему Рошин стал не просто рядовым членом разбойничьей шайки, а ее предводителем: «Прошло как-то время, и разбойники решили старого своего атамана сместить, а вместо него поставить Василия Рощина. Уж больно он им по мысли был! Нравились шайке не только сила его богатырская, но и ум, находчивость, а главное — справедливость во всем» [2, с. 232].

Популярность Рощина среди простого люда была столь велика, что со временем рассказы с описанием его «подвигов» получили широкое распространение среди местных жителей и надолго определили сюжетный состав преданий [5, с. 90]. Практически во всех преданиях особо просматривается тема разбойничества. Приведем

некоторые из многочисленных примеров: «На Оке Рошин гулял, от купцов да от царя суда с деньгами отнимал»; «встретит он, бывало повозку или обоз на большой дороге <...>: богатого купца или помещика велит своим ребятам обыскать и забрать у него все наличные денюжки, да и товары тоже прихватить прикажет» [3, с. 62, 67]. В то же время, предания подчеркивают справедливость атамана: Рошин «мужиков не обижал, к мужикам дружелюбный был», «если богатого — грабил, если бедному — помогал», «богатых обирали да наказывали, а бедным, бывало, и с собой монету давали». Говорится, что «частенько рощинская шайка слышала от своего атамана приказы: раздать крестьянам то, что у бар отнято, потому что, мол, господа богатства не своим горбом наживали» [3, с. 61, 67, 68].

Несмотря на подчеркиваемую справедливость атамана Рощина, характерной особенностью многих преданий о нем является одинаковый финал — смерть разбойника, получившего возмездие за свои деяния. Приводятся разные версии гибели атамана. Так, одно из преданий («Смерть Рощина») сообщает следующее. Атаман разбойничал на Оке, захватывая царские суда, на которых «казенные деньги гнали на чеканку». Екатерина II, узнав об этих нападениях, приказала своему приближенному Ворожеину «унять» Рощина. В противном случае императрица угрожала расправой самому Ворожеину. Тот первоначально попытался договориться с атаманом: «Уйди, Василий, дня на два, отшатнись, дай мне покой, а то царица мне все про тебя пишет». Рошин пообещал уйти, но не сдержал обещания. Тогда Ворожеину не оставалось ничего, как «порешить» разбойника. «Ворожеин своих людей позвал с Тамболеса, Шиморского, Казнева. Не хотели люди идти — погнал их силой. Окружили все Рощина. Видит Рошин — хода нет ему. <...> А тут Ворожеин с берега кричит:

— Будет, Василий, потешился!

<...> Тут товарища у него убили, по ворожеинову наущению.

— Ага, — говорит Рошин, — вы взаправду стреляете!

Рассвирепел, сам стал стрелять. Он на лодке стоял, рогатиной стал махать. А Ворожеин на берегу командует. Он людей все морочил, против Рощина наущал. Тут лодки столкнулись, Рошин за борт уцепился, а ему руки начали рубить. Рошин кувыркнулся с лодки вниз, пузырьки от него пошли, огненный столб кверху поднялся. Все к столбу бросились.

— Вот он, вот он!

А Ворожеин говорит:

— Это не он, он вон где плавает!

Бросились к Рошину, а он уже мертвый» [3, с. 65-66].

В другом предании («О Васье Рощине — разбойнике») сообщается, что однажды повстречал атаман «самого Баташова-заводчика»: «На дорогу его вывели, пал тут на колени Баташов и слезно о пощаде молил». Итог этой встречи оказался не совсем таким, какого логично было бы ожидать: «Рошин глядел, глядел, да и не стал

расправу чинить, отобрал казну, да и отпорол Баташова как следует». Однако после этого царица прислала «войско», чтобы расправиться с шайкой Рощина: «Началась тут война настоящая. Выгеснили из лесов Васькину шайку, и подались те на Колодливо озеро. А войско царское за ними, и не отстают нисколько. Настигли их царские солдаты на озере уже. Прямо в лодках посеред реки и расстреляли их. Пришел тут конец Ваське Рощину и друзьям его, хотя память о них ходит длинная» [3, с. 68-69].

Так заканчивается история «благородного» разбойника Рощина. Из многочисленных преданий о нем встает перед нами образ заступника за народ, борца за правду.

В преданиях о Емельяне Пугачеве образ атамана разнится в зависимости от той социальной среды, в которой создавались предания о нем. Так, в преданиях яицких (уральских) казаков выражено убеждение, что Пугачев — это свергнутый «законный царь» Петр III. Казаки ждали от него возвращения своих прежних порядков и передачи казачеству Яика со всеми угодьями [4, с. 9]. Напротив, предания, создававшиеся и распространявшиеся в Поволжье, в крестьянской среде, выразили антикрепостнический смысл пугачевщины. В них об атамане говорится не как о лишенном власти императоре, а именно как о народном заступнике Емельяне Пугачеве, который жестоко расправлялся с помещиками и купцами. Одно из преданий сообщает: «В городе Цивильске жил очень богатый купец. Его деньги стояли в сараях в сорокаведерных бочках. К этому богатею Пугачев явился в одежде нищего и попросил денег. Богатей, будучи очень скупым, денег не дал. Пугачев, рассердившись, в другой явился к купцу со множеством народа, вывез возами его деньги и стал раздавать их народу, разбрасывая монеты из лукошка, словно хлеб сеял... Дом и строения купца сожгли» [2, с. 279].

Другие предания также повествуют о наказании пугачевцами помещиков, священников, старост. При этом подчеркивается, что Пугачев и его сторонники стремились быть справедливыми, не казнить без особой вины. Так, предание о пребывании одного из пугачевских атаманов в Лукоянове сообщает, что здешний староста был жестоко выпорот, но избежал смерти потому,

что на «обида» с его стороны пожаловался только один человек [3, с. 47]. Еще одно предание говорит о священнике, служившем в церкви неподалеку от Курмыша. Он не был повешен потому, что «с причтом вышел, окропил атамана святой водицей». Другой же священник (из села Черновского на реке Пьяне) был застрелен якобы самим Пугачевым за то, что вооружил против него народ [3, с. 48-49].

Обстоятельства смерти Пугачева не нашли отражения в преданиях. Зато изображена доставка его в первопрестольную после пленения. «Когда Емельяна Пугачева схватили да сковали по рукам и ногам, везти в Москву без железной клетки не решались. Посадили, значит, его в клетку-то, как зверя хищного, и повезли через Нижегородскую губернию». Сюжет предания показывает, что даже закованный в кандалы и помещенный в железную клетку Пугачев был страшен «эксплуаторам». «И вот привезли его в Арзамас и оставили клетку где-то посреди улицы.

Ну, конечно, народ окружил повозку-то, на которой клетка с Пугачевым стояла.

Вокруг нее все простой люд сначала толпился. Но вот кто-то крикнул:

— Пустите барыню поближе!..

И действительно, к повозке с клеткой старая помещица какая-то подходит. <...> Уставилась она на Пугачева, а он заметил ее да так взглянул на нее сурово, так брякнул своими кандалами, что старуха замертво упала» [3, с. 49]. Другое предание конкретизирует личность этой барыни — Салтычиха (Дарья Салтыкова — владелица Выездной Слободы под Арзамасом, прославившаяся особо жестоким отношением к крепостным) [3, с. 49-50].

Таким образом, в преданиях типологический образ «благородного» разбойника предстает в многочисленных локальных вариациях. При этом использовались общие сюжеты. В них обязательно разъяснялось, что именно побудило героя сделаться разбойником, обязательным был и трагический конец его жизни. В сознании простого народа «благородные» разбойники всегда были справедливыми и честными людьми, о которых вспоминать следует с неизменным сочувствием.

Литература:

1. Знаменитые люди Ардатовского края XVI—XXI веков. Биографический словарь-справочник/Отв. ред. А. В. Базаев. — Арзамас: АГПИ, 2002. — 250 с.
2. Легенды и предания Волги-реки/Сост. В. Н. Морохин. — Н. Новгород: Книги, 2002. — 544 с.
3. Предания. Народная поэзия Арзамасского края. В двух книгах/Сост., авторы вступительных статей и комментариев: Л. А. Климкова, Ю. А. Курдин; АГПИ им. А. П. Гайдара. — Арзамас: АГПИ, 2005. — Кн. 1. — 466 с.
4. Приокская глубинка: краеведческий альманах: [сборник]/[гл. ред. Г. К. Никулина; Администрация Выксунского района Нижегород. обл.]. — Выкса: А4, 2007. — 69 с.
5. Турусов, И. В. Окские предания о разбойнике Рощине: от исторического факта к фольклору, литературе и массовой культуре // Традиционная культура. Научный альманах. — 2005. — № 1. — с. 90—95.

Мухтоловская Христорождественская церковь: прошлое и настоящее

Грубов Владимир Иванович, кандидат исторических наук, доцент;

Проняева Елена Леонтьевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В данной статье рассматриваются основные вехи истории Христорождественской церкви в поселке Мухтолово с XIX века по сегодняшний день. Представлена информация о строительстве, разорении и воссоздании храма, о его роли в жизни населенного пункта в разные периоды истории.

Ключевые слова: Мухтолово, Большеозерский монастырь, Христорождественская церковь, священник.

Muhtolovskaya Church of the Nativity: Past and Present

Grubov Vladimir Ivanovich, Ph. D. in History, Associate Professor;

Pronyaeva Elena Leontjevna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article discusses the milestones of the history of Church of the Nativity in the village of Muhtolovo from the 19th century to the present day. Presents information about the construction, destruction and reconstruction of the temple, its role in community life in different periods of history.*

Keywords: *Muhtolovo, Bolsheozersky monastery, Church of the Nativity, the priest.*

Поселок Мухтолово расположен в 25 км к северу от Ардатова — одного из районных центров юго-запада Нижегородской области. Статус поселка Мухтолово получило в 1946 г., став железнодорожной станцией на линии Муром-Арзамас. На сегодняшний день в поселке проживает более 5,2 тыс. человек.

Документальных данных о времени возникновения Мухтолово нет. Их отсутствие позволяет жить несколькими существующим на этот счет версиям. Однако, приоритетной является версия, что село Мухтолово возникло в XVIII столетии. При этом указывается широкий временной промежуток — с 1702 г по 1775 г.

Относительно названия села версий также несколько. По одной из них, топоним происходит от имени жившего здесь в стародавние времена — при Иване Грозном — мордовского князя Мухтолки [6, с. 93–94, 213]. Другая версия гласит, что село именуется по названию небольшой, исчезнувшей ныне речки Мухты.

Среди местных жителей до настоящего времени распространена красивая легенда, связанная с Большеозерским монастырем. Несохранившаяся летопись монастыря якобы гласила: «Лета 1702, в праздник Святого Георгия Победоносца, из Ардатова приехали 12 семей... Им было отведено место для поселения в дремучем Нижегородском лесу». На берегу озера переселенцы построили несколько домиков. Приписали новых жителей к приходу монастырской церкви Зосимы-Савватия.

Непроходимый лес кишел разбойниками. Однажды они разграбили монастырь, разрушили церковь и другие постройки. Монахи разбежались, бросив, по преданию, все ценности на дно озера. Первожителям пришлось обустроиться на новом месте — рядом с рекой Мухтой.

Будучи глубоко религиозными людьми, они решили перевезти сюда, в Мухтолово, и разрушенную разбойниками церковь. Перевезенный и перестроенный мухтоловцами храм в честь святых Зосимы и Савватия был открыт для прихожан в 1858 г. [2, с. 5-7].

В архиве Нижегородской епархии за 1908 г. сохранились следующие сведения: «Церковь начата постройкою в 1854 г., освящена 18 октября 1858 г. тщанием прихожан, священника Иоанна Знаменского с прихожанами и благотворителей. Престолов в ней два: в постоянном, холодном в честь Рождества Христова престольное празднование совершается 25 дня декабря месяца; в приделе теплом во имя преподобных Зосимы и Савватия Соловецких чудотворцев, которым празднование совершается апреля 17 дня, 27 сентября» (Даты приведены по старому стилю — *Авт.*).

В 1883 г. храм и колокольню покрасили. Сделали это братья Григорий и Степан Зубовы из села Туркуши, о чем сообщала надпись на стене колокольни.

В 1898 г. деревянная церковь была оштукатурена, а в 1915 г. расписана. Была она большой и красивой, как говорят старожилы. Это видно и по сохранившейся старинной фотографии. Люди с благоговением и умилением ходили в храм, молились, неся Богу свои радости и горести [2, с. 96].

В 1900 г. служил в храме священник И. М. Вознесенский, псаломщиком был Д. Я. Покровский. Прихожан в это время насчитывалось 307 человек. Церковь имела 34,5 десятины земли.

В 1908–1916 гг. службу в церкви вел священник Александр Николаевич Троицкий, с 1914 г. добавился еще один — Александр Николаевич Вознесенский. Из-

вестны и имена псаломщиков: Александра Федоровича Утина (служил с 23 декабря 1902 г., а 17 июля 1914 г. был взят на военную службу) и Евгения Новосильского (правил службу в церкви с 1916 г.). Сохранились и имена некоторых церковных старост: в 1909–1916 гг. эту должность исполнял мухтоловский крестьянин Александр Долгишев, с 1916 г. — Александр Григорьевич Хрипунов.

В приходе церкви состояли жители села Мухтолова (117 домов, 270 мужчин, 316 женщин) и деревни Помелихи (26 домов, 80 мужчин и 80 женщин) [2, с. 97].

По документам Нижегородской епархии известно, что в 1916 г. при церкви вместе с погостом имелось 2 десятины земли; пахотной — 27 десятин, сенокосной — 4 десятины и 2 десятины леса в Личадеевском лесничестве.

Дома для клира — обычные деревенские избы — располагались на церковной усадьбе и были построены тщанием прихожан села Мухтолова.

Возле церкви, как и положено, размещалась сторожка (для церковного сторожа) и сарай-дровяник.

В первое послереволюционное десятилетие, несмотря на мощную атеистическую пропаганду общегосударственного масштаба, службы в церкви не прекращались. Закрыли храм окончательно только в 1929 г. Тогда многие местные жители тайком, ночью, пробирались в церковь и уносили отсюда иконы, свято веря в то, что когда-нибудь они вернутся в Божий храм.

И после закрытия церкви мухтоловцы продолжали соблюдать православные традиции. Детей крестили дома, приглашая бабушек, знавших таинство крещения. В домах стояли иконы, перед которыми люди молились, калялись, исповедовались. По-прежнему носили крестики, даже те, кто занимал административные должности. В Пасхальные дни люди приходили к закрытой церкви и совершали крестные ходы. Люди не боялись властей, незыблемая вера в Бога помогала им. Так продолжалось много лет [4].

После закрытия мухтоловского храма многие местные жители ходили пешком за 12 км в ближайшую сохранившуюся церковь, в село Саконы.

30 января 1943 г. А.Д. Хозин обратился в Горьковский облисполком с ходатайством об открытии церкви, но ему было отказано.

В 1962 г. была уничтожена колокольня. Сделать это оказалось непросто, так как постройка была очень прочной. Все-таки тракторами кое-как ее растащили. Здание церкви долгое время стояло бесхозным, затем в нем некоторое время размещался склад газового участка.

В сентябре 1985 г. церковь сгорела [1, с. 8]. Причину пожара выяснить так и не удалось, но храма в Мухтолове больше не стало — сохранился только кирпичный фундамент. Местный умелец, Владимир Захаров, соорудил деревянный крест, который поставили на месте уничтоженной огнем церкви.

В конце 1990-х гг. начались робкие поначалу разговоры о строительстве новой мухтоловской церкви. Мало кто в это верил, но, все же, энтузиасты благого дела напались — в частности, мысли о создании нового храма

высказывали В.А. Матвеев, Ф.С. Варжин, И.П. Пальманова. Большую роль в этом сыграл и поставленный на службу в Мухтолово с благословения митрополита Нижегородского и Арзамасского Николая (Кутепова) священник Алексей Веснин. Родился он в 1977 г. в поселке Вахтан Шахунского района Нижегородской области, в 1995 г. окончил Вахтанскую среднюю школу, а в 1999 г. — Нижегородскую Духовную семинарию. 13 июля 1999 г., в день выпуска из семинарии, митрополит Николай рукоположил Алексея Веснина в сан диакона. А 1 августа того же года, в праздник Серафима Саровского, в Дивеевской обители он был рукоположен в иерейский сан. 23 августа 1999 г. состоялось назначение отца Алексея настоятелем в Христорождественский приход Мухтолова, а 29 ноября 1999 г. владыка Николай благословил его строить здесь церковь [3, с. 33].

Восстановление храма началось с того, что отец Алексей «выпросил» у местных властей бывший магазин на ул. Кирова в Мухтолове. Здание было освящено, устроен алтарь, воздвигнут купол. Кто-то принес священнику небольшой колокол, утверждая, что он висел в старой церкви. В утренние часы по праздникам в воздухе стал раздаваться самый настоящий благовест (церковный звон одним колоколом, извещающий о начале богослужения).

Отец Алексей начал проводить службы, познакомился с прихожанами, которые посвятили батюшку в то, что в домах многих мухтоловцев есть иконы, книги, кресты из старой Христорождественской церкви. Вскоре сохранные святыни крестным ходом отправились в маленький самодельный храм. В то же время начался сбор средств на возведение новой церкви. Алексей Веснин настоял, чтобы она была поставлена на прежнем месте. 7 мая 2000 г. состоялось освящение места для новой церкви, и был заложен первый камень в ее основание. Так началось строительство.

Отец Алексей, как настоятель Христорождественской церкви, обратился ко всем добрым людям за помощью в деле возрождения мухтоловского храма. «Храм, — говорил он, — центр духовной жизни православных. В нем совершается наше духовное рождение и преображение, тут мы принимаем причастие, дающее жизнь Вечную, получаем благословение на семейную жизнь и домостроительство в таинстве брака. Здесь же при отпевании провожают в путь к жизни Вечной. Храм — дом Божий, здесь Бог таинственно, невидимо присутствует, принимает наши молитвы и просьбы, ибо молитва — это разговор с самим Творцом, со своим небесным любящим Отцом. Доброделание, участие в строительстве храма — дело полезное для всех нас и наших близких» [1, с. 8].

Священник собирал людей, нанимал плотников, работал сам, ездил и ходил по всем инстанциям. Не жалея сил, на строительстве церкви работали престарелые умельцы-плотники. В марте 2001 г. на церковь подняли кресты, изготовленные по заказу Владимиром Захаровым. Так была построена красавица двухкупольная шатровая церковь [5]. 1 декабря 2001 г. здесь состоялась первая служба.

В храме много икон: Варвары Мученицы, Серафима Саровского, Спаса Нерукотворного. Все эти иконы из старой церкви, их спасли когда-то жители Мухтолова. У самого верха в храме можно увидеть старые темные иконы, которые даже не подлежат реставрации, но ба- тышка не растает с ними, ведь они — часть святой церкви.

Еще до начала строительства нового храма, 4 октября 1999 г. при церкви была открыта воскресная детская школа. Посещали и посещают ее дети разного возраста — от 7 до 16 лет. Число учеников колеблется от 40 до 50 человек. Дети с радостью бегут на «божественные уроки», где учителя — духовные наставники — рассказывают о происхождении мира и человека, о том, что с нами будет после смерти; почему мы зовемся христианами, как нужно

веровать в Бога, почитать и любить Его, как относиться к миру и людям, чтобы жить свято, достигнуть вечного блаженства. В воскресной школе преподают профессиональные учителя: уроки пения и музыки — учитель детской музыкальной школы Мухтолова Вера Александровна Варганова; уроки живописи — преподаватель мухтоловской детской школы искусств Ольга Анатольевна Солнышкина и др. Учителя с любовью и добротой относятся к детям, бережно возрождая нравственность в подрастающем поколении [5].

Общество постепенно возвращается к пониманию достаточно простой, но, к сожалению, утерянной в прошлом богоборческом веке истины: улучшение жизни в стране невозможно без возрождения нравственности, базирующейся на духовных основах православия.

Литература:

1. Базаев, А. В. О топонимике и христианизации Ардатовского края // Исторический вестник (газета объединения историков Ардатовского района). — 2000. — № 13. — с. 3–8.
2. Бугров, Ю. А. Мухтолово: от А до Я. — Курск: ЮМЭКС, 2002. — 104 с.
3. Знаменитые люди Ардатовского края XVI–XXI веков. Биографический словарь-справочник/Отв. ред. А. В. Базаев. — Арзамас: АГПИ, 2002. — 250 с.
4. Из воспоминаний мухтоловцев М. П. Лаптевой, Г. А. Сергачёвой, К. П. Квасковой, Н. И. Кутасовой, Р. И. Кормишевой. Хранятся в личном архиве автора.
5. Из беседы Е. Л. Проняевой с настоятелем Христорожественской церкви Алексеем Весниным. Записи находятся в личном архиве автора.
6. Предания. Народная поэзия Арзамасского края. В двух книгах/Сост., авторы вступительных статей и комментариев: Л. А. Климкова, Ю. А. Курдин; АГПИ им. А. П. Гайдара. — Арзамас: АГПИ, 2005. — Кн. 1. — 466 с.

Вилли Брандт — великий канцлер ФРГ

Хорева Наталья Валентиновна, кандидат исторических наук, доцент;
Шибеева Мария Михайловна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматривается вопрос о примирении ФРГ со странами Восточной Европы в конце 1960-х — начале 1970-х гг., который сохраняет на сегодняшний день свою политическую и научную актуальность. Делается попытка объективного воссоздания «новой восточной политики», вдохновителем которой являлся Вилли Брандт. С этой точки зрения необходимо исследовать политические воззрения Брандта и их эволюцию, формирование его идей о примирении Западной Германии со странами Восточной Европы и Советским Союзом, обрисовать подлинную историю становления и развития новых отношений между ФРГ и ГДР.

Ключевые слова: Вилли Брандт, Западная Германия, страны Восточной Европы, «новая восточная политика», Советский Союз, канцлер, Берлинская стена.

Willy Brandt — the great Chancellor of Germany

Khoreva Natalia Valentinovna, Ph. D. in History, Associate Professor;
Shibaeva Maria Mikhailovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article discusses the reconciliation of Germany with Eastern Europe in the late 1960s — early 1970s. Which retains today its political and scientific relevance. It attempts to recreate the objective of the «new Eastern policy».*

which was the inspiration of Willy Brandt. From this perspective, it is necessary to investigate the political views of Brandt and their evolution, the formation of his ideas on reconciliation of West Germany with Eastern Europe and the Soviet Union, to outline the true story of the formation and development of new relations between the Federal German Republic and the German Democratic Republic.

Keywords: *Willy Brandt, Western Germany, countries of Eastern Europe, reconciliation, «new eastern policy», Willy Brandt, The Soviet Union, Chancellor, Berlin wall.*

Вилли Брандт поднялся на вершину политического Олимпа. В его жизни были головокружительные взлеты и сокрушительные падения: предательство близких и шпионские скандалы, любовь и несбывшиеся надежды. События, которые выпали на долю этого человека — хватило бы на жизнь 3-х политиков.

23 апреля 1974 год — Западный Берлин. В дом Гюнтера Гийома личного секретаря и советника канцлера ФРГ Вилли Брандта вошли сотрудники контрразведки. Его уже год подозревали в шпионаже, но достаточных доказательств спецслужбам собрать не удалось. Министр внутренних дел Геншер информировал Брандта: «Спецслужбы подозревают одного человека, но пожалуйста попросил Геншер, ничего не предпринимайте, мы не можем ничего доказать. Они не собирались его арестовывать, у них был только ордер на обыск, но потерявший самообладание Гийом внезапно произносит: «Я сотрудник министерства государственной безопасности ГДР прошу уважать меня, как офицера. Канцлер был немедленно проинформирован о признании Гийома [2, с. 125]. Он не мог в это поверить, он даже подзабыл об этом сообщении Геншера, т.к. в последующие месяцы ничего не происходило. Брандт, как и планировал, взял с собой Гийома в отпуск — Норвегию, где Гийом читал телеграммы Никсона. Много лет Брандт считал Гюнтера не только соратником, но и другом. В 1957 году Гюнтер Гийом с помощью Брандта прибывает в ФРГ, как политический эмигрант, к тому времени он уже имел за плечами курс разведподготовки в КГБ, офицерский чин в ГДР и был агентом «Штази». Внешне шпион производил впечатление безобидного человека: двойной подбородок, пухлое лицо, совиные глаза постоянно под очками в железной оправе. Внедрение Гийома в аппарат канцлера — считается самой успешной операцией за всё историю существования восточногерманской разведки «Штази». Советские историки считали его одним из наиболее выдающихся разведчиков мира [3, с. 53]. Гийому удалось стать правой рукой Брандта — занимая должность личного секретаря ФРГ он получил доступ к высшей информации секретности и передавал ценные сведения восточногерманским и советским спецслужбам. После ареста шпиона разразился громкий скандал. Брежнев довел до сведения Брандта, что он ничего не знал о Гийоме и своей вины в этом не видит. Брандт мучился две недели — не знал, что теперь делать, для политика с мировым именем — это была трагедия, конец карьеры. Единственным достойным выходом из этой ситуации он посчитал уход с поста председателя правительства. Были установлены факты спекуляции и шпионажа,

которые вторгались в личную жизнь канцлера. Когда он сказал дома, что подаст в отставку, жена ответила: «Это, по-моему, правильно, кто-то же должен взять ответственность на себя». Этих слов Брандт ей никогда не простил, в душе он надеялся, что его будут отговаривать от этого шага: слишком тяжело ему досталось кресло канцлера, чтобы так легко с ним расстаться.

Настоящее имя Вилли Брандта — Херберт Эрнст Карл Фрам (нем. *Herbert Ernst Karl Frahm*). Он родился в 1913 году в Любеке — портовом городе на берегу Балтийского моря. Мать работала продавщицей в магазинчике потребительской кооперации, организованной Социал-демократической партией Германии (СДПГ), отец не известен. Марта Фрам практически не занималась воспитанием сына — отдавала на целый день соседке. Его воспитывал дед — настоящий социал-демократ (был вначале разнорабочим, потом стал водителем, водитель с начальным образованием, стал «по совместительству» главным редактором городской социал-демократической газеты). Мать и дед Брандта активно участвовали в рабочем движении [5, с. 38]. В 14 лет Вилли, как одаренного ученика, принимают в привилегированную гимназию «Иоганнеум». Учителя переживали, что политика не доведет его до добра. В 16 лет Брандт вступает в социал-демократическую партию, но через год разочаровавшийся в ней переходит в социалистическую рабочую партию. Еще в гимназии он начал писать статьи для местной газеты, подписывался псевдонимом Вилли Брандт — под этим именем он и станет известен миру.

С приходом к власти Гитлера в 1933 году положение Брандта, как и многих других социалистов, стало угрожающим. Получив партийное поручение организовать центр ссыльных социалистов, он выехал в Норвегию. В Осло Брандт, которому на тот момент было чуть больше 20 лет, возглавил общину беженцев, на удивление быстро овладев норвежским языком, он изучает философию, историю и пишет статьи для партийных газет, как репортер ездит по всей Европе [1, с. 21]. В 1936 году по заданию партии Вилли Брандт нелегально приезжает в Берлин для организации сопротивления нацистам, полгода он действует, рискуя быть арестованным, а затем возвращается в Норвегию. В начале 1940 года немецкие войска захватывают Норвегию, а Брандт, чтобы не оказаться в руках гестапо, выдаёт себя за Норвежского солдата. Он попадает в плен, но нацисты не узнают в нём немца и отпускают. Брандт бежит в нейтральную Швецию, здесь занимается журналистикой и ведет переписку с лидерами движения сопротивления. В 1946 году в качестве корре-

спондента Брандт освещал ход Нюрнбергского процесса; он возобновил отношения с социал-демократической партией Германии, правление которой назначило его своим представителем в Западном Берлине. В 1949 году Вилли Брандт становится членом федерального парламента.

1956 год. Западный Берлин. Здесь возникают массовые демонстрации и протесты против ввода Советских войск в Будапешт [7, с. 43]. Эти события пугали людей, они боялись мощной Советской армии в центре Европы. В толпе звучат призывы идти на штурм Бранденбургских ворот.»Мы знаем, день придет, — выступая перед гигантской демонстрацией из 700000 жителей города, говорит Брандт, — когда Бранденбургские ворота не будут больше стоять на границе. Когда линия границы, проходящая через наши семьи, разрывающая наш народ, не будет больше раскалывать Берлин. Этот день придет. Мы молимся, мы призываем, мы требуем: Откройте ворота! Положите конец противоестественному разделению!» [8, с. 603]. Брандту удалось уговорить людей разойтись, и на следующий год его выбрали бургомистром Берлина. Одним из его самого большого потрясения было строительство Берлинской стены в 1961 году: это было неожиданно и горько для людей Берлина. После второй мировой войны Берлин был поделен между странами антигитлеровской коалиции на 4 оккупационные зоны. Восточный Берлин был занят Советскими войсками и являлся столицей германской демократической республики. Западный Берлин состоял из 3 секторов и был под управлением США, Великобритании и Франции. Отсутствие четкой физической границы между зонами приводило к частным конфликтам и массовой утечке специалистов в ФРГ: там существовала более эффективная экономика и лучшие условия жизни, поэтому ежедневно тысячи людей бежали туда из ГДР. Восточные немцы предпочитали получать образование в ГДР бесплатно, а работать в ФРГ — там более высокий уровень оплаты труда: только за 6 месяцев 1961 года из Восточного Берлина в Западный выехали свыше 6000 тысяч человек [6, с. 203]. Обстановка накалялась и власти решили закрыть границу с ФРГ. 13 августа 1961 года буквально за одну ночь вокруг Западного Берлина выросла шестиметровая стена, немецкие семьи оказались отрезанными друг от друга, люди потеряли работу [7, с. 543]. Западный мир не реагировал, будто ничего не происходило, но Брандт в бессильном гневе обратился с письмом к Кеннеди. Руководитель города, презрев все дипломатические приличия, бросает упрек всесильному президенту могущественной державы: «Берлин нуждается в большем, нежели слова. Берлин ожидает политических действий». Первая реакция президента Кеннеди — досада. Брандт понимает, что стену не разрушить, он хочет хотя бы сделать ее прозрачной, чтобы люди могли работать и навещать родственников, для этого ему необходимы контакты руководителей на востоке — с Советским Союзом. Статуса бургомистра недостаточно, и в 1961 году Брандт вступает в борьбу за пост канцлера. Команда Брандта стремится представить его

избирателям как немецкого Кеннеди [1, с. 12]. Молодой, полный сил и оптимизма кандидат противостоит пожилому Конраду Аденауэру. Противники Вилли Брандта распространяют слухи о его пьянстве и бесчисленных связях с женщинами. В ответ команда Брандта снимает фильм, показывая его вторую жену — очаровательную норвежку Рут и трех сыновей. Для Вилли изобрели тогда хобби, якобы он обожает ловить рыбу, однако выборы выиграть не удалось.

Брандт не сдался, через четыре года он снова выдвигает свою кандидатуру на пост канцлера ФРГ, оппозиция делает упор на то, что он внебрачный ребенок, сменил имя и что в эмиграции он стрелял в немецких солдат. Последний факт был ложным, но эффект произвел большой. У избирателей сложилось мнение, что эмигрант не может быть хорошим немцем — выборы снова проиграны. Брандт разочарован и говорит, что никогда не будет баллотироваться. Он ищет утешения в вине, вскоре попадает в больницу с сердечным приступом. Можно сказать, что Вилли Брандт был человеком чувства, с одной стороны это означало, что порой осенью у него могла появляться депрессия, он оставался дома, отсыпался и только потом возвращался к работе, но это черта его характера не могла остановить его, когда нужно было показать необходимую жесткость, принять решение [8, с. 543]. Спустя год после поражения на выборах Брандт снова возвращается в политику. Возникает коалиция под руководством канцлера Курта Кизингера. Брандт и Кизингер едины в том, что внешняя политика ФРГ должна соответствовать реалиям времени, а значит, необходимо установить дипломатические отношения со странами восточного блока. Брандт получает пост министра иностранных дел, но действующий канцлер не признаёт ГДР как государство, а Брандт настроен на сотрудничество. В избирательную борьбу 1969 года Вилли Брандт вступает с совершенно иной программой, чем у Кизингера, Он намерен отказаться от устаревших табу во внешней политике ФРГ. Брандт заявляет: «Наши предложения: нормализация отношений, мирное сосуществование двух немецких государств, облегчение обменов, взаимный отказ от применения силы, развитие совместной деловой активности». Выборы выиграны. В этот момент Брандт произносит одну из своих блестящих фраз: «Если такой человек, как я, человек с моей биографией, смог стать канцлером ФРГ, то это означает, что только теперь Гитлер окончательно проиграл войну» [3, с. 96].

Вилли Брандт делает акцент на Восточной политике, одна из первых его задач — покончить с игнорированием ГДР. Он понимал, что без общения с ГДР и без установления хороших отношений с Советским Союзом эта цель не будет выполнена и назвал эту политику «Политикой малых шагов». 9 марта 1970 г. Эрфурт 4:42 утра особый поезд под кодовым названием «Вера» пересекает границу ГДР. Спецслужбы охраняют железную дорогу строже, чем при транспортировке атомного оружия. Для восточных немцев появления Брандта означало перемены в отношениях ФРГ и ГДР. В отеле «ЭрфуртерХоф» начинаются пе-

реговоры, премьер-министр ГДР Вилли Штоф отклоняет всё то, что предлагает канцлер ФРГ [4, с. 59]. Вилли Брандт не скрывает, что разочарован переговорами, однако с этого момента началось сближение между восточным и западным Берлином. Ключ к решению немецкого вопроса находился в Москве, поэтому в 1970 году Брандт подписывает в Екатерининском зале кремля договор, символизирующий прорыв в отношениях СССР и ФРГ. Были установлены личные отношения между Брандтом и Брежневым, заложена основа отношений между ФРГ и Польшей, появились перспективы для создания военного равновесия. В 1970 году, 7 декабря в Варшаве Вилли Брандт приблизился к мемориальной доске в память о жертвах Варшавского гетто. Брандт возложил венок, затем отошел назад и вдруг встал на колени на холодный гранит. Это действие принесло ему мировую славу [6, с. 308]. Коленопреклонённый канцлер стал символом покаяния немецкого народа за Вторую мировую войну. Брандт проводит политику примирения, которая получает международное признание. Норвежский парламент в 1971 году присуждает ему Нобелевскую премию мира.

СССР даёт согласие на то, чтобы между ФРГ и восточным Берлином курсировали пассажирские поезда. Граница становится «прозрачней». В социалистический мир проникают западные товары и идеи. Противники «восточной политики» Брандта после подписания договора в Москве назвали его предателем. Вот один из их лозунгов: «Брандта — на виселицу!». Партия «Христианско-демократический союз» планирует свержение его с поста канцлера. Но на выборах 1972 года это им не удается. Но после взлета бывают и падения. Вилли Брандт был азартен, темпераментен, вспыльчив и подвержен внезапным депрессиям [6, с. 413]. Он закрывался в кабинете на несколько дней и предавался запоям. Ему, как заядлому курильщику, доктора полностью запрещают курить, это мучает его. Одной из многочисленных слабостей канцлера были женщины. Ходили слухи, что у него было 500 романов. Иногда Брандт признавался друзьям, что он не создан для семейной жизни, хотя со второй женой прожил 16 лет. Она терпела его измены. После того, как 7 мая 1974 года Вилли Брандта ушел с поста федерального канцлера, он пережил инфаркт. Но Брандт смог восста-

новить свои силы с помощью своей третьей жены — Бригитты Зеебахер. Он выглядит здоровым и полным сил.

В 1976 году после своей отставки Брандт возвращается триумфально на мировую политическую сцену. Ему предложили возглавить Социнтерн — объединение социалистических партий всего мира. На этой должности он спокойно работал 16 лет. В последние годы жизни председатель Социнтерна много времени уделяет помощи бедным странам и продолжает участвовать в политической жизни ФРГ. В 1985 году Вилли Брандт вместе с женой посещает Москву, при встрече с Михаилом Горбачевым он обсуждает дальнейшее сотрудничество ФРГ и ГДР. Опытный политик Брандт даже и не предполагает, что близится объединение Германии. В сентябре 1989 года Венгрия открыла свои границы для жителей ГДР, которые хотели жить на западе. 9 ноября 1989 года Берлинская стена пала. А через год между двумя сторонами был подписан договор о единстве Германии. Летом 1992 года Вилли Брандт попадает в больницу, у него обнаружили рак, но он отказывается от операции и угасает на глазах семьи. Его приходит навестить Гельмут Коль. Они никогда не были друзьями, скорее противниками. Однако Коль уважал Брандта. Бывший канцлер уже совсем плох, он с трудом может стоять на ногах, но все же находит в себе силы одеться и встретить Коля стоя. Тогда Брандт произносит последнюю из своих знаменитых фраз: «Я не могу позволить себе лежать в постели в присутствии моего канцлера» [6, с. 297]. Восьмого октября 1992 года Брандта не стало.

Таким образом, Вилли Брандт был тем канцлером, который задал тон для себя, Шмидта, Коля и Меркель в том, что стратегическая дружба с СССР и Российской Федерацией имеет сегодня фундаментальное значение не только для внешней политики Германии, но и для стабильности всей Европы. Не так часто бывает, что ушедший из жизни политик оказывался современным, а его решения почти полувекковой давности определяли возможности его страны в настоящее время. Как лидер послевоенной западной Германии он помог своему народу преодолеть прошлое, он укрепил связи с Западом и наладил сотрудничество с Востоком, он выработал концепцию единой Европы и сделал возможным объединение Германии.

Литература:

1. Brandt, W. Rede vor dem Berliner SPD-Landesparteitag vom 5. März 1960 // Stern C. Willy Brandt. — Reinbek bei Hamburg, 1988. — S. 50.
2. Brandt, W. Mein Weg nach Berlin. — München: Kindler, 1960. — 468 S.
3. Брежнев Л., И. Ленинским курсом. В 4 т. — Т. 4. — М.: Политиздат, 1974. — 488 с.
4. Die deutsche Ostpolitik, 1961–1970. Kontinuität und Wandel: Dokumentation/Hrsg. von Meißner B. — Köln: Wissen und Politik, 1970. — 448 S.
5. Брандт, В. Воспоминания. — М.: Новости, 1991. — 528 с.
6. Белецкий, В.Н. За столом переговоров: Обсуждение герм. дел на послевоен. междунар. совещаниях и встречах. — М.: Политиздат, 1979. — 302 с.
7. Орлов, Б., Тиммерманн Х. // На перекрестках судьбы: Избранное. — М., 2000. — с. 303–308.
8. Papenfuss, D., Schieder W. Deutsche Umbrüche im 20. Jahrhundert. — Köln; Weimar; Wien, 2000. — 780 S.

Политический кризис в Англии: Генрих V и возобновление военных действий

Щелокова Наталия Вячеславовна, кандидат исторических наук, доцент;
Тараканова Алёна Владимировна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется политический кризис в Англии во время правления английского короля Генриха V, вызванный движением лоллардов и возобновлением войны с Францией.

Ключевые слова: английский король Генрих V, движение лоллардов, военные действия, Карл VI.

Political crisis of England: Heinrich V and resumption of hostilities

Shchelokova Nataliya Vyacheslavovna, Ph. D. in History, Associate Professor;
Tarakanova Alyona Vladimirovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *Researched in this article a political crisis in England during the reign the English King Heinrich V, caused by the motion lollards and reinstatements war with France.*

Keywords: *English King Heinrich V, movement of lollards, hostilities, Charles VI.*

Правление Генриха V — это время политического кризиса, который был вызван рядом проблем, связанных, прежде всего с движением лоллардов, восстанием Уота Тайлера и Столетней войной. Столетняя война, хотя и обогатила отдельных лиц, для большинства населения была проклятием. Военные неудачи и рост налогового обложения послужили поводом к восстанию 1381 г. К началу XV века кризисные явления не были искоренены. Страну охватил всеобщий политический кризис.

И в этих условиях вновь стало набирать обороты движение лоллардов. Вызвано оно было тем, что «когда Генрих руководил церемонией перезахоронения останков короля Ричарда, среди сельского населения странным образом прошла волна возмущения. Лорд Кобхем, когда-то сэр Джон Олдкастл, был вождём лоллардов. Эти люди искали более старой и более чистой формы христианства, и свое вдохновение черпали из прочтения новой английской Библии. Они считали, что исповедь не была необходимой для спасения и что после причастия хлеб по-прежнему оставался хлебом. Мечтали уничтожить власть церковно служителей и особенно самого крупного из них — Папы Римского. Позиция Генриха по отношению к еретикам была вполне чёткой и разделяли её большинство церковных иерархов и мирян того времени. Ересь Олдкастла подвергла католическую веру Генриха испытанию, так как Олдкастл был его личным другом. Ничего не оставалось делать, как отправить друга короля на костёр. Олдкастла заточили в Тауэре, где он и ожидал приговора. Однако ему удалось бежать, после чего он тотчас же принялся готовить восстание, которое бы освободило страну от оков ортодоксальной веры. Но восстание ожидал бесславный конец» [1, с. 49]. Главных заговорщиков выдали и арестовали. Часть же лоллардов решило добиваться своих целей мирными средствами.

Лоллардистский билль 1410 г. [5, с. 68] был последней попыткой добиться своих целей мирными средствами. Перипетии этой борьбы отразил в своей хронике «Генрих V» великий английский поэт У. Шекспир. Духовенство, обеспокоенное возросшим влиянием лоллардов, готово выделить средства для продолжения войны [4, с. 184].

Война означала славу, стимул к деятельности и приключение; но прежде всего война означала добычу. И к тому же эта война была справедливой; как Церковь, так и Парламент ее поддерживали.

Но в эпоху все возрастающей роли права явную агрессию необходимо было облачить в более миролюбивое одеяние. Перед войной в дело вступает дипломатия. Между 1413 и 1415 гг. ситуация во Франции складывалась исключительно благоприятной для Генриха. «Используя повсеместное усиление арманьяков, Генрих и его посланники без особых затруднений заключили соглашение с герцогом Бургундским, К концу 1413 г. Генрих дал согласие выступить ни стороне бургиньонов против арманьяков, в то время как герцог пообещал сохранять нейтралитет, если Генрих потребует корону Франции, и в случае успеха принести ему оммаж. Обезопасив себя с этой стороны, Генрих сосредоточил все свое внимание на арманьяках, выставив себя после нападения герцога Бурбонского за невинную жертву агрессии» [1, с. 49]. Здесь он играл в старую игру, выдвигая настолько непомерные требования, что их никогда нельзя было принять — корону Франции, всю Анжуйскую империю, герцогство Нормандское, половину Прованса, невыплаченный выкуп за короля Иоанна, руку дочери Французского короля и приданое в два миллиона франков. В ходе переговоров арманьяки вели себя крайне примирительно, однако между притязаниями Генриха и уступками, на которые они реально могли пойти, существовал значи-

тельный разрыв. Но так и было задумано Генрихом, поскольку вся суть дипломатии в том и заключалась, чтобы сделать будущую войну справедливой. Если король Франции не был готов отдать свою корону, несколько самых крупных провинций и свою дочь, тогда у Генриха действительно не оставалось выбора, кроме как продолжать вести подготовку к вторжению с целью захвата того, что принадлежало ему по праву.

В первые месяцы 1415 г. шла энергичная подготовка к войне. «К концу июля почти все было готово, но в это, же время уже зрел заговор, о котором Генрих ничего не знал. Целью заговора было воспрепятствовать всем планам Генриха, который был составлен Ричардом, графом Кембриджским, младшим сыном Эдмунда Лэнгли, герцога Йоркского» [1, с. 47]. Первого августа должны были убить короля и его братьев, а все, кто бунтовали в период царствования Генриха и его отца, вновь подняли бы восстание, в результате которого навсегда было бы покончено с узурпацией Ланкастеров, а корону возложили бы на голову Эдуарда Мортимера, графа Марча. Но заговор был плохо спланирован и закончился провалом. Неудачным оказалось и предполагаемое вторжение шотландцев, а центральная фигура заговора, граф Марч, накануне запланированного убийства раскрыл все карты Генриху. Генрих действовал молниеносно, быстро схватил главных заговорщиков, приказал пытать их и затем приговорил как изменников к смерти и через 12 дней, то есть 11 августа 1415 г., мог спокойно отплыть во Францию. Графа Марча помиловали. Во время военных кампаний Генриха он принимал участие в сражениях, доказывая, таким образом, свою верность.

Примерно десятитысячная английская армия отплыла во Францию 11 августа 1415 г. на небольших судах, почти не встречая сопротивления, высадилась в устье Сены. «К середине сентября после недолгой осады пал город Арфлёр. Генрих предложил дофину покончить с войной одним сражением. Вызов был отклонен. Тем временем тяготы осады и болезни, неизменные спутники средневековых армий, уже сказались на английской экспедиции самым печальным образом. Франция же успела собрать значительные силы к будущему сражению. Пятого октября военный совет предложил переправиться назад в Англию. Но король, оставив в Арфлёре гарнизон и отослав на родину несколько тысяч больных и раненых, решил — с тысячью рыцарей и четырьмя тысячами лучников — совершить стомильный марш по французскому побережью к своей крепости в Кале, где его должны были ожидать корабли. Обстоятельства принятия этого решения показывают, что Генрих надеялся вовлечь противника в сражение. Двигаясь через Фекан и Дьепп, он планировал пересечь Сомму, в районе Бланштака. Получив ложную информацию о том, что проход заблокирован, Генрих направился к Аббевиллю, но мост там оказался разрушенным. Вынужденный подняться вверх по Сомме к Амьену, он переправился через реку лишь у Бетанкура» [1, с. 51]. Двадцатого октября король стал лагерем около Перонны. Те-

перь он значительно углубился в территорию Франции. Настала пора дофину предложить Генриху сделать выбор в пользу благородного рыцарского сражения. Прибывшие в английский лагерь французские герольды любезно осведомились — чтобы не доставить никому неудобства, — каким маршрутом намерены проследовать Его Величество. «Наша дорога лежит прямо к Кале» [1, с. 50], — последовал ответ Генриха. Нельзя сказать, что он сообщил им много, так как у него не было иного выбора. Французская армия, совершив обходной маневр, уже отступила перед его авангардом за реку Канш. Генрих, двигаясь через Альбер, Фреван и Бланжи, узнал, что противник ожидает его с превосходящими силами. Ему нужно было либо пробиваться с боем, либо погибнуть, либо сдать. Когда один из его офицеров, сэра Уолтер Хангерфорд, с прискорбием заметил, что их слишком мало, король укоризненно ответил ему: «Разве не хочешь ты, чтобы Господь с этими немногими попрад гордость Франции?» Король и его «немногие» остановились на ночь в деревне Мезонсель, сохраняя полную тишину и поддерживая строжайшую дисциплину. Штаб французов расположился в Азенкуре, и, как рассказывают хронисты, они пребывали в веселом настроении и играли в кости на будущих пленников [2, с. 406-419].

«Азенкур стоит в ряду героических битв как самое выдающееся из сухопутных сражений, которое когда-либо выигрывала Англия. Атака была неистойвой. Французы, численность которых оценивается примерно в 20 тысяч человек, расположились тремя линиями, часть их осталась в седле. С вполне оправданной уверенностью они ожидали наступления противника, почти втрое уступающего им численностью» [3, с. 363].

Верхом на небольшом сером коне, с богато украшенной короной на шлеме, в королевской мантии с леопардами и лилиями, король выстроил свои силы в боевой порядок. Лучники расположились шестью клинообразными формированиями, каждое из которых поддерживала группа тяжеловооруженных всадников. В последний момент Генрих попытался избежать сражения, обещавшего быть весьма жестоким. Генрих предложил отдать французам Арфлёр и всех пленников в обмен на возможность пройти к Кале со всем войском. Французский монарх ответил, что английский король должен отказаться от короны Франции. После этого Генрих решился сражаться до конца.

Когда от огромной вражеской массы их отделяло уже не более трех сотен метров, они воткнули свои колья и расчехлили стрелы. Как и в других битвах, французы и на этот раз чересчур сгрудились. Они стояли тремя плотными рядами, и ни их лучники, ни артиллерия не могли вести эффективный огонь. Попав под град стрел, они, в свою очередь, двинулись вперед по склону, с трудом преодолевая распаханное поле, успевшее превратиться в болото. Тем не менее, они были уверены в себе и в своей способности, расстроить боевой порядок противника. И снова лучники опередили их в этом: всадники и пешие падали,

пораженные стрелами; землю устилали убитые и раненые, по которым смело шли новые шеренги, но все было тщетно. В этот миг лучники отбросили луки и, обнажив мечи, напали на беспорядочно наступающие толпы. Затем вторая линия французов во главе с герцогом Алансонским выдвинулась из глубины, и завязалось упорное рукопашное сражение, в котором герцог скрестил мечи с Хамфри Глостерским. Французский король поспешил на помощь брату и, получив чудовищный удар, был повержен на землю, но Алансон все же погиб, а вторая линия французов оказалась разбитой английскими рыцарями и йоменами. Она отпрянула, подобно первой, оставив на поле огромное число пленных, большая часть которых была ранена.

Третья линия французов, еще не понесшая потерь, заполнила весь фронт, а англичане уже утратили боевой порядок. В этот момент сопровождавшие французскую армию обозники и находившиеся неподалеку крестьяне устремились в английский лагерь, предав его разграблению. Украденными, в числе прочего, оказались королевская корона, гардероб Генриха и Большая государственная печать. Король, полагая, что подвергся нападению с тыла, в то время как его основные силы сражались на передней линии, отдал страшный приказ перебить пленных. «Так погиб цвет французской знати, многие из представителей которой сдались в надежде получить свободу за выкуп. Пощадили только наизыснейших, в их числе был Эрл Дорсет» [1, с. 45]. То, что это было сделано в порыве отчаяния, дает некоторое основание для оправдания подобной жестокости. Однако эта мера не была настолько необходимой, как могло показаться сначала королю. Тревога в тылу скоро улеглась, но, тем не менее, еще до того, как наступило спокойствие, резня почти закончилась. Третья линия французов покинула поле боя, так и не попытавшись всерьез возобновить сражение. Генрих, увидев, что дорога на Кале открыта. Но произошло и нечто гораздо более значительное: король в одной решительной битве, при неблагоприятных обстоятельствах, когда соотношение сил было большим, чем три к одному, уничтожил французское рыцарство. За два или три часа он растоптал не только тела поверженных, но и волю французской знати.

Узнав, название ближайшего замка и приказав именоваться сражение «битвой при Азенкуре», Генрих направился в Кале, не имея продовольствия. «Французы, все еще рас-

полагавшие превосходящими силами, не досаждали ему. Через пять месяцев после отплытия из Англии он возвратился в Лондон. Король сокрушил на глазах у всей Европы мощь Франции и совершил военный подвиг, который и по сей день остается непревзойденным. Он с триумфом проехал по улицам столицы, продемонстрировав ликующему народу трофеи и пленников» [1, с. 52].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что вся история Англии и Франции второй половины XIV—XV веков прошла под знаком войны за французскую корону между английскими королями из династии Плантагенетов и французскими из династии Валуа. Генрих V, нуждаясь в популярности, возобновил военные действия. Также в период с 1395 — 1431 гг. в стране повсеместно вспыхивали восстания лоллардов. Генрих V пытался эти внутренние проблемы, которые назревали внутри королевства, вынести на внешнеполитическую арену, тем самым решив две проблемы сразу. Поскольку на восстания лоллардов Генрих V смотрел сквозь призму подготовки к войне, его армия нуждалась в рекрутах. А в условиях строгой дисциплины лолларды могли стать отличными солдатами.

В ходе походов ему удалось добиться того, чего не удавалось его предшественникам даже во времена самых громких побед: он не только снова разбил французскую армию при Азенкуре, но и по договору, заключенному в 1420 г. в городе Труа с французским королем Карлом VI и герцогом Бургундским Филиппом Добрым, стал наследником короны Франции, затем французского короля и регентом его королевства. Так была создана двуединая монархия Англии и Франции.

Таким образом, мы видим, что развязанная в 1415 г. война, шла сначала удачно для англичан, но уже в 30-е гг. удача отвернулась от них. Англичане несли большие потери. Война требовала больших материальных затрат. И в этих условиях лолларды вновь выдвинули свою программу — «петицию Джека Шерпа» [5; 69]. Петиция была признана еретической, а движение Шерпа было подавлено вооруженной рукой. Война же вместо побед и прибылей несла гибель и новые расходы. После смерти в 1422 г. Генриха парламент не дал денег на войну, невзирая на то, что она продолжалась. Англия проиграла эту войну, и одной из причин поражения была нехватка средств.

Литература:

1. An English Chronicle 1377–1461: A New Edition, Edited from Aberystwyth, National Library of Wales MS 21068 and Oxford, Bodleian Library MS Lyell 34/Ed. by William Marx. — Woodbridge: The Boydell Press, 2003. — 614 p.
2. Петрушевский, Д. Генрих V // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. М.: Терра, 1991. — Т. 15. — 530 с.
3. Черчилль, У. Империя Генриха V // Рождение Британии. — Смоленск: Русич, 2003. — 416 с.
4. Шекспир, У. Полн. собр. соч.: В 8 т. — М.: Искусство. — Т. 2. — 1992. — Т. 2. — 525 с.
5. Щелокова, Н. В. Столетняя война и «мирная программа» лоллардов // Политическая жизнь Западной Европы: античность, средние века, новое время. Выпуск 3. — Арзамас: АГПИ, 2004. — с. 28–38.

ПСИХОЛОГИЯ

Психолого-педагогические условия профилактики употребления психоактивных веществ подростками

Акутина Светлана Петровна, доктор педагогических наук, профессор;
Гроздова Екатерина Михайловна, магистрант
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуются психолого-педагогические условия профилактики употребления ПАВ подростками. Экспериментальным путем доказывается, что грамотно организованная профилактика употребления ПАВ подростками, с учетом разработанных психолого-педагогических условий оказывают решающее влияние на формирование мотивов отказа от пробы и приёма ПАВ.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, профилактика ПАВ, подростки.

Psychological and Pedagogical Conditions of Preventive Measures against Using Psychoactive Substances by Teenagers

Akutina Svetlana Petrovna, Doctor in Pedagogy, Professor;
Grozdova Ekaterina Mikhailovna, Master's Degree student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *Psychological and pedagogical conditions of preventive measures against using psychoactive substances by teenagers are examined in the article. It is experimentally stated that well organized preventive measures against using psychoactive substances by teenagers considering developed psychological and pedagogical conditions greatly influence the formation of the motive of declining the testing and acceptance of psychoactive substances.*

Keywords: *psychological and pedagogical conditions, preventive measures against psychoactive substances, teenagers.*

В современном мире, употребление ПАВ подростками, является глобальной и достаточно запутанной социальной проблемой. Можно констатировать тот факт, что все попытки трансляции пропаганды ЗОЖ, ужесточение «карательных мер» государством, связанных с продажей алкоголя, табака, запретом на рекламу спирто-содержащих напитков в СМИ, не позволяют оградить подростков от употребления пива, «энергетиков», курительных смесей, психотропных и токсических веществ. Вполне оправдано, что лишь грамотно организованная и комплексная профилактика употребления ПАВ подростками, посредством планомерного создания социально-педагогических и психолого-педагогических условий для целенаправленного формирования мотивов отказа от пробы и приема ПАВ, позволит минимизировать проблему данного феномена.

За последние годы, наблюдается угрожающая для будущего поколения тенденция — «омоложение» контингента с отклоняющим, зависимым поведением от психоактивных веществ. Примером могут послужить многочисленные ролики, телевизионные программы, где 7–8 летний ребенок затягивается табачным дымом, 11–12 летние находятся в алкогольном опьянении. Такая нависающая угроза распространения употребления ПАВ, как «заразного заболевания» не может остаться без внимания, требует создания новых действенных и альтернативных стратегий воздействия в профилактической деятельности. К тому же, многие подростки в силу специфики своего возраста (перехода от детства к взрослости) и «социальной незрелости», обращаются к психоактивным веществам как «к спасательному кругу» в решении своих жизненных трудностей и проблем. Именно, подростковый

возраст (в силу физиологических, психологических изменений и эмоциональной окрашенности данного возрастного периода) требует повышенного внимания со стороны родителей, социальных педагогов, педагогов психологов, к персоне подростка, поскольку в этот отрезок своего «взросления» ребенок наиболее подвержен «отрицательному воспитанию», пытается пройти через все запретные стороны жизни: алкоголь, наркотики, курение. Следует учитывать, что огромное влияние на формирование пристрастия к пагубным привычкам, наносящим колоссальный вред здоровью, оказывает и влияние среды, социальное и ближайшее окружение подростка.

Подросток, который живет и воспитывается в любви и находится в психологически благоприятных условиях (в теплых, дружественных, доверительных отношениях) развивается в дальнейшем по траектории формирования социально-положительного типа. Позиция такого ребенка не противоречит социально-одобряемым нормам, морально-нравственным ценностям. Противоположный эффект, распространяется на тех подростков, которые живут в неполных, асоциальных, аморальных семьях, попали в компанию пьющих, курящих сверстников с антисоциальной, антиобщественной направленностью, то риск приобщения к психоактивным веществам у них особенно велик. Для таких подростков, характерна духовно-нравственная девальвация и деформация ценностей. К сожалению, отсутствие эмоциональной близости, доверительных отношений домочадцев друг к другу, порой являются «базовым фоном условий» на пути приобщения к ПАВ.

Социально-педагогическая профилактика должна быть направлена, прежде всего, на преодоление и устранение негативных влияний и воздействий: семьи, группы сверстников, СМИ, социально-внешкольного окружения, посредством влияния на когнитивную, эмоциональную и волевую сферу подростка, и работой с социумом.

При осуществлении профилактических воздействий важно использовать информационные блоки (антинаркотическое, проалкагольное просвещение), способствующие формированию стойких установок на пути отказа от ПАВ и ориентации на ЗОЖ; работу по предупреждению внутрисемейных, негативных, безнравственных и аморальных влияний — непосредственное взаимодействие с родителями: рейды по семьям, предупреждение ранней алкоголизации и наркотизации, эмоционального отвержения ребенка, с помощью консультаций, социально-психологической и правовой помощи; создание безопасных условий времяпрепровождения ребенка (секции, кружки по интересам, спортивные клубы, соревнования, детско-юношеские организации, творческие проекты, экскурсии), любая значимая проективная деятельность, предполагающая культивирование духовных и нравственных ценностей и осуждение пристрастия к ПАВ, а также привлечение активных, инициативных волонтеров в организации воздействия на подростков.

Социально-педагогическая профилактика, должна способствовать ликвидации неприемлемых социально — бытовых, медико-психологических и социально-экономических условий существования подростка, путем непосредственного привлечения к данной проблеме педагогов — психологов, социальных педагогов, медицинских работников, юристов, представителей правоохранительных органов по защите прав и интересов детей. Порой, подросток не может противостоять давлению того социального окружения, воздействию той среды, чья деятельность и ориентация ценностей, не соответствует его внутреннему миру (желаниям, склонностям и интересам). Поэтому возникает необходимость создания таких психолого-педагогических условий, которые позволят активизировать внутренние ресурсы подростка в источники развития собственной личности, через формирование «иммунитета» на пути отказа от употребления ПАВ, путем использования и потенциала личности и социума.

Психолого-педагогические условия профилактики нацелены на развитие личностных ресурсов: осознание морально-нравственных ценностей; формирование навыков принятия решения и поведения в ситуациях психологического давления; расширение диапазона поведенческих реакций в различных проблемных ситуациях; обучение способам анализа конфликтных ситуаций; становление навыков преодоления эмоционального стресса и формирование стрессоустойчивости; активное переосмысление поведенческих стратегий и развитие новых, более адаптивных навыков поведения в проблемных ситуациях, на работу с личностью подростка, его внутренним миром. Основная цель психолого-педагогической профилактики, заключается не только в полноценном развитии личности подростка, но и в предупреждении знакомства и пробой ПАВ. Необходимо знать, и что привлекает подростков в этих веществах. Рассматривая особенности личности подростка, мы должны обращаться к каждому из ее уровней: физическому, психологическому, социальному, духовному. Конфликты, проблемы на одном из этих уровней (или на нескольких) могут способствовать употреблению ПАВ.

Так, например, на физическом уровне может существовать предрасположенность к употреблению алкоголя, которая выражается в особенностях химического обмена на клеточном уровне, способствующем быстрому (быстрее, чем у других) возникновению физической зависимости. Организм такого подростка как бы «готов» к заболению.

На психическом уровне ПАВ могут стать способом решения тех или иных проблем. Например: чувство неуверенности, вследствие приема ПАВ, может превратиться в самоуверенность; склонность подростков к аутодеструктивному поведению, может реализоваться через прием веществ, запрещаемых взрослыми и связанными с риском.

На социальном уровне — желание казаться взрослым, любопытство, стремление к подростковому «группи-

рованию», где употребление ПАВ, может помочь стать членом той или иной компании, почувствовать свою принадлежность к референтной для подростка группе (даже если эта группа с асоциальной направленностью). Подросток, как зеркало, порой отражает всё то, что его окружает. Наконец, на духовном уровне ПАВ могут стать смыслом жизни, особым таинством, способом заполнить пустоту жизни.

Таким образом, мы сталкиваемся с тем, что ПАВ способны удовлетворить некоторые базовые человеческие потребности, а скорее, создавать иллюзию их удовлетворения. Поэтому запрет на употребление психоактивных веществ сам по себе будет малоэффективен, поскольку подросток окажется один на один со своими неразрешенными проблемами и неудовлетворенными потребностями. Кроме того, чтобы запрещать, необходимо предложить подростку иной способ их удовлетворения.

Профилактическая деятельность в рамках одного лишь просвещения, не достаточна. Подростки, довольно скептически относятся к «запугиванию» о пагубности ПАВ, о навязывании и следованию ЗОЖ, как правило, такая профилактика не вызывает интереса у ребят. А вот непосредственное общение с подростками, разнообразные групповые дискуссии, диспуты, ролевые игры, тренинги, элементы арттерапии, творческие проекты, коллективные и содержательные формы досуга, не оставляют их безучастными. Очень важно привлекать к работе в общеобразовательных школах и представителей молодежных движений, волонтеров, рассматривать реальные случаи о пристрастии к ПАВ и последствиях. Конечно, не существует научных исследований, которые позволяют целенаправленно и безошибочно создать эффективные условия профилактики. Однако, возможность наполнения грамотным содержанием профилактических воздействий и расширения спектра психолого-педагогических и социально-педагогических средств, очевидна.

В нашем исследовании мы предприняли попытку рассмотреть одну из острейших проблем современного общества — курение среди подростков. Приобщение подростка к курению обусловлено как социально-педагогическими, так и психолого-педагогическими условиями, рассматривать которые следует во взаимосвязи. Наибольшее значение среди этих условий имеют: неблагополучие семейного воспитания; взаимоотношение подростка с окружающими его социумом и средой; негативное влияние группы сверстников; девальвация ценностей семьи и школы; индивидуально-личностные, поведенческие характеристики подростка: реагирование на конфликтные, проблемные ситуации; переживание эмоциональной напряженности (одиночества, стресса, депрессии).

Курение — это не просто безобидная, вредная привычка. Токсические вещества, постепенно разрушают ещё не сформировавшийся организм подростка. По данным Всемирной Организации Здравоохранения практически треть населения планеты курит. Количе-

ство курящих, неуклонно растет, и уже достигло цифры 1,3 миллиарда. Согласно прогнозам, уже к 2020 году количество курильщиков увеличится ещё на 400 миллионов. К сожалению, никотиновая зависимость лавинообразно распространяется и среди школьников. Данная проблема, требует тщательного, системного, грамотного подхода в разработке и реализации профилактических программ в образовательных школах.

Анализ социально-педагогической и психологической литературы Т.В. Волковой, Д.П. Яшина: «Программа формирования здорового жизненного стиля, профилактики курения, злоупотребления наркотиками и другими психоактивными веществами у подростков»; «Предупреждение подростковой и юношеской наркомании» С.В. Березиной; К.С. Лисецкого, И.Б. Орешниковой; Сироты Н.А., В.М. Ялтонского. «Программа копинг-профилактики употребления наркотиков и других психоактивных веществ для школьников подросткового возраста»; Г.Я. Масленниковой «Возможности профилактики курения среди подростков» и другой литературы по данной проблематике привел нас к необходимости проведения эмпирического исследования по проблеме профилактики употребления ПАВ подростками.

В данной публикации представлены результаты исследования, проведенного с целью формирования у подростков умений и навыков активной психологической защиты от вовлечения их в асоциальную деятельность, мотивов отказа от «проб» и приема психоактивных веществ.

Задачи исследования: проанализировать теоретические позиции исследователей в области изучения психолого-педагогических и социально-педагогических условий профилактики ПАВ среди подростков; рассмотреть возможности профилактической деятельности аддиктивного поведения в условиях общеобразовательной школы; выявить подростков, склонных к употреблению ПАВ; разработать и апробировать программу по профилактике курения среди подростков и проверить её эффективность.

В экспериментальном исследовании приняли участие дети подросткового возраста (15–16 лет), учащиеся 9 класса общеобразовательной школы. Общее число испытуемых — 28 человек. С целью диагностики склонности подростков к ПАВ использовались следующие методики: анкета «Что ты знаешь о ПАВ?» (В.Ю. Александровой); тест «Почему Вы курите?», предложенная Д.В. Колесовой; опросник «Жизнь без табака» (В.М. Матвеевой). Выбор данных методик, обусловлен возможностью взаимоподтверждения полученных по ним данных. По результатам эмпирического исследования нами были выявлены учащиеся из контрольной группы — 28% (4 человека), и 35% (5 человек) из экспериментальной группы, кто, когда либо, пробовал, употреблял и продолжает употреблять ПАВ. Нам удалось выяснить, что именно привлекает подростков в этих веществах: «гонка за модой»; «желание казаться взрослым, независимым»; «быть как все», в курящей компании, строгий запрет родителей («сладость

запретного плода»), особенно в тех случаях, когда сами родители курят.

В ходе нашего исследования, мы пришли к выводу, что курение носит в основном, психологический характер зависимости и обусловлено влиянием окружающей среды. Результаты теста «Почему Вы курите?» позволили нам выявить поведенческий компонент, который отражает мотивы пристрастия к сигаретам. Так, в контрольной группе «поддержка» выявлена у 14% (2 человек) связанная с выходом из стрессовой ситуации путем обращения к табачному дыму, и у 21% (3 человек) из экспериментальной группы. «Расслабление» в отношении курения, направленное на снятие эмоциональной напряженности, в контрольной — у 14% (2 человек), в экспериментальной группе наблюдается у 7% (1 человек). «Игра» (желание казаться «выглядеть» взрослым) в контрольной группе — 0% (0 человек), в экспериментальной — 7% (1 человек). Снижение часто курения, конечно достижимо, но лишь при условии, что профилактические программы по борьбе с курением будут активно проводиться и среди родителей, «взрослой аудитории», то удастся снизить частоту курения и среди подростков.

На основе результатов диагностического исследования проведена коррекционно-развивающая программа, направленная на профилактику курения среди подростков. В программе решались задачи формирования навыков преодоления эмоционального стресса; развития новых, более адаптивных навыков поведения в проблемных ситуациях; формирование навыков принятия решения и поведения в ситуациях психологического давления; расширение диапазона поведенческих реакций в различных проблемных ситуациях; обучение способам анализа конфликтных ситуаций; осознание различия поведения в конфликте и конфликтного поведения.

Литература:

1. Садовский, М. Г., Лученков А. В., Семенов С. Д. Технология социальной работы с табакокурением подростков // Вестник психосоциальной и коррекционно-воспитательной работы — 2012. — №4 — с. 14–17.
2. Указ Президента РФ «Об ограничении курения табака в целях снижения заболеваемости населения» №87 от 10 июля 2001 [Электронный ресурс]. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW; n=93714> (дата обращения: 12.11.2014).
3. Российский подросток и психоактивные вещества: технологии педагогической профилактики. Региональный аспект/под. ред. С. С. Гиля. — Изд. 2-е. — М.: Агенство «Социальный проект», РИТМ — 2009. — 240 с.
4. Шилова, Т. А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе: практ. пособие. — 2-е изд. — М.: Изд-во: Айрис-Пресс, 2004. — 94 с.

По нашим наблюдениям после проведения занятий программы общий уровень информированности о пагубности употребления ПАВ и организациях, занимающихся профилактической деятельностью в этом направлении в экспериментальной группе возрос на 28% (4 человека) и составляет 93% (13 человек), а в контрольной группе результаты снизились на 21% (3 человека) и составляют 56% (8 человек). В результате нашего исследования 14% (2 человека) из экспериментальной группы отказался от этой пагубной привычки, что говорит о положительной, позитивной тенденции на пути отказа от курения, результаты контрольной группы остались неизменными — 28% (4 человека) продолжают курить.

Основой для составления программы послужили разработки и методические рекомендации следующих авторов: Н. А. Сирота, Е. Л. Яковлевой, В. М. Ялтонского, Б. М. Шапиро, В. Г. Запороженко, Д. Г. Заридзе. По нашим наблюдениям, дети в экспериментальной группе стали более просвещенными в области пагубного воздействия ПАВ, и уже более открыто делились этой проблемой, активно обсуждали ее и не боялись обратиться за помощью, в случае необходимости к специалистам, что в свою очередь повлияло на формирование мотивов отказа употребления ПАВ.

Проанализировав результаты всех трех методик, мы пришли к выводу о том, что наша программа по профилактике употребления ПАВ у подростков является достаточно эффективной. Полученные данные в ходе исследования имеют практическую значимость и могут использоваться социальными педагогами, педагогами-психологами, классными руководителями в профессиональной деятельности по профилактике употребления ПАВ подростками.

Пути взаимодействия педагогов и родителей в профилактике ПАВ среди подростков

Акутина Светлана Петровна доктор педагогических наук, профессор;
Гроздова Екатерина Михайловна, магистрант
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье предложены разработанные авторами методические рекомендации по профилактике ПАВ среди подростков родителям и педагогам. Рекомендации включают в себя правила эффективного взаимодействия с подростками; работу с родителями; информационную подачу о вреде ПАВ.

Ключевые слова: профилактическая деятельность, подростки, профилактика ПАВ, рекомендации для родителей и педагогов.

Ways of Interaction of Teachers and Parents in Taking Precautions Against Psychoactive Substances among Teenagers

Akutina Svetlana Petrovna, Doctor in Pedagogy, Professor;
Grozдова Ekaterina Mikhailovna, Master's Degree student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *Methodological recommendations developed by the authors of the article as precautions against psychoactive substances among teenagers are presented in the article. The recommendations appeal to teachers and parents and include the rules of effective interaction with teenagers; work with parents; information about harm of psychoactive substances.*

Keywords: *preventive measures, teenagers, precautions against psychoactive substances, recommendations for parents and teachers.*

Невозможно обойти вниманием одну из острейших проблем современного общества: проблему профилактики ПАВ среди подростков. На сегодняшний день, существует множество подходов, приемов, средств, технологий, а также широкий спектр возможностей инфраструктуры, которые позволяют грамотно наполнить содержание профилактических воздействий. Однако, одной лишь целенаправленной, систематической работы с подростками, как правило, недостаточно. Возникает необходимость привлечения и участия в борьбе против обращения подростков к курению, алкоголю, наркотикам, токсическим и иным психотропным веществам, педагогов и родителей. Как бы хорошо не выстраивалась профилактическая деятельность, одним из важных ресурсов на пути противостояния употреблению данных веществ подростками, является поддержка ближайшего окружения подростка (семьи), в достижении стойкого положительного эффекта.

Сегодня, можно с уверенностью сказать, что курение, наркотики, становятся частью подростковой среды, той реальностью, в которой просто запретить, употреблять подростку ПАВ, запрещать общаться с той или иной компанией, посещать дискотеки, проводить свободное время в определенных местах, невозможно.

Следует отметить, что родители, довольно часто столкнувшись с проблемой употребления ПАВ ребенком, проявляют внешне-рефлекторную реакцию: «Не смей курить!», проводят разъяснительные беседы с детьми, ругают их, и считают, что хорошо, если подросток ещё только курит, нежели балуется наркотиками. К сожалению, такое отношение родителей неприемлемо с точки зрения родительского воспитания. Конечно, всем известно о вреде и пагубности никотиновой зависимости. Но всё же, число курящих школьников с каждым годом лишь увеличивается. По данным Всемирной Организации Здравоохранения практически треть населения планеты курит. Количество курильщиков, неуклонно растет, и уже достигло цифры 1,3 миллиарда. Согласно прогнозам, уже к 2020 году количество курящих увеличится ещё на 400 миллионов. Родителям, следует понимать, что риск приобщения ребенка к сигаретам, в десятки раз больше, чем к наркотикам и алкоголю, чего они так опасаются и боятся. Важно не быть безразличными к подобному состоянию существующей проблемы.

Школа, педагоги, родители, должны стоять на единых позициях, столкнувшись с проблемой употребления ПАВ ребенком. В профилактической деятельности вредных и пагубных привычек, следует учитывать и специфику

подросткового возраста (переход от детства к взрослости): негативизм, бескомпромиссность, ригидность, пессимизм, неустойчивость самооценки, склонность к аутодеструктивному (связанному с риском) и аффективному поведению, желание в принадлежности к значимой для ребенка референтной группе (порой и с антиобщественной направленностью), дисморфофобический синдром («страх некрасивости»), чувство неуверенности, тревожности, одиночества, отсутствие эмоциональной близости с домочадцами, порой «заставляют» обратиться к ПАВ, как «психологическим воротам», позволяющим найти подросткам выход из жизненно сложных ситуаций.

Зачастую, педагогом, родителям в силу физиологических, психологических возрастных изменений, происходящими с подростком, нелегко найти «общий язык», правильный подход в общении. Но учитывая психолого-педагогические и социально-педагогические условия развития, пути решения найти, всё же, можно. В этот важный период взросления, необходимо трепетно относиться к состоянию ребенка. Важно создать благоприятную, дружественную, тёплую, психологическую атмосферу. Дать понять своему ребенку, что вы его любите таким, какой он есть.

Исходя из анализа научной литературы по проблеме гармонизации взаимодействия семьи и общеобразовательной организации, мы разработали стратегию взаимодействия школы (педагоги) и семьи (родители, дети). Выстраивая концепцию гармонизации конструктивного взаимодействия семьи и общеобразовательного учреждения, мы определяем следующую цель реализации данного направления: более глубокая интеграция родителей в целостный педагогический процесс общеобразовательного учреждения путем создания социально-психологических и педагогических условий для привлечения семьи к сопровождению ребенка в приобретении им высоких нравственных смыслов, при этом базовыми являлись субъектно-деятельностный и герменевтический подходы к исследуемым явлениям; принципиальные положения гуманизации общества и индивидуальной ценности личности, ее активности.

Данная цель обуславливает постановку и решение следующих задач взаимодействия:

— активное включение всех участников образовательного процесса в обсуждение и выполнение действий при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;

— получение постоянной обратной связи, что предполагает объективацию поведения участников процесса взаимодействия;

— диалоговое общение, что означает признание и принятие ценности личности каждого субъекта взаимодействия, его взглядов, воззрений, суждений;

— оптимальные виды и формы взаимодействия, ориентированные на достижение общепризнанных целей и средств их осуществления в интересах солидарности большинства;

— опережающее педагогическое просвещение родителей по повышению педагогической культуры [1, с. 96–97].

Родители, должны правильно реагировать, узнав, что подросток действительно употребляет ПАВ. Нами в контексте исследуемой проблемы были разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей по профилактике употребления психоактивных веществ.

В данной публикации представлены результаты исследования, проведенного с целью профилактики курения среди подростков и формирования стойких мотивов отказа на пути приобщения подростков к табачному дыму. Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы в психолого-педагогической и социально-педагогической литературе по профилактике курения среди подростков.

2. Выявить влияние социально-педагогических и психолого-педагогических условий в формировании табачной зависимости.

3. Сформировать у учащихся умения и навыки, позволяющие снизить риск приобщения к сигаретам.

В экспериментальном исследовании приняли участие дети подросткового возраста (15–16 лет), учащиеся 9 класса общеобразовательной школы. Общее число испытуемых — 28 человек.

С целью диагностики склонности подростков к ПАВ использовались следующие методики: анкета «Что ты знаешь о ПАВ?» (В.Ю. Александровой); тест «Почему Вы курите?», предложенная Д.В. Колесовой; опросник «Жизнь без табака» (В.М. Матвеевой).

По результатам эмпирического исследования нами были выявлены учащиеся из контрольной группы — 28% (4 человека), и 35% (5 человек) из экспериментальной группы, кто-тогда либо, пробовали продолжает курить. Нам удалось выяснить, что именно привлекает подростков в сигаретах: «гонка за модой»; «желание казаться взрослым, независимым; «быть как все», в курящей компании, строгий запрет родителей («сладость запретного плода»), особенно в тех случаях, когда сами родители курят.

Результаты теста «Почему Вы курите?» позволили нам выявить поведенческий компонент, который отражает мотивы пристрастия к сигаретам. Так, в контрольной группе «поддержка» выявлена у 14% (2 человек) связанная с выходом из стрессовой ситуации путем обращения к табачному дыму, и у 21% (3 человек) из экспериментальной группы. «Расслабление» в отношении курения, направленное на снятие эмоциональной напряженности, в контрольной — у 14% (2 человек), в экспериментальной группе наблюдается у 7% (1 человека). «Игра» (желание казаться «выглядеть» взрослым) в контрольной группе — 0% (0 человек), в экспериментальной — 7% (1 человек).

На основе результатов диагностического исследования проведена коррекционно-развивающая программа, направленная на профилактику курения среди подростков.

Основой для составления программы послужили разработки и методические рекомендации следующих авторов: Н.А. Сирота, Е.Л. Яковлевой, В.М. Ялтонского, Б.М. Шапира, В.Г. Запороженко, Д.Г. Заридзе.

По нашим наблюдениям после проведения занятий программы общий уровень информированности о пагубности употребления ПАВ и организациях, занимающихся профилактической деятельностью в этом направлении в экспериментальной группе возрос на 28% (4 человека) и составляет 93% (13 человек), а в контрольной группе результаты снизились на 21% (3 человека) и составляют 56% (8 человек). В результате нашего исследования 14% (2 человека) из экспериментальной группы отказался от этой пагубной привычки, что говорит о положительной, позитивной тенденции на пути отказа от курения, результаты контрольной группы остались неизменными — 28% (4 человека) продолжают курить.

Проанализировав результаты всех трех методик, мы пришли к выводу о том, что наша программа по профилактике употребления ПАВ у подростков является эффективной. Полученные данные в ходе исследования имеют практическую значимость и могут использоваться социальными педагогами, педагогами-психологами, классными руководителями в профессиональной деятельности по профилактике употребления ПАВ подростками.

Методические рекомендации родителям:

1. «Стоп-сигнал» агрессии и отчаянию.

Как правило, многие родители, столкнувшись на практике с ситуацией, когда ребенок начинает курить, пить, употреблять наркотики и другие психоактивные вещества, применяют физическую силу, некоторые «готовы убить ребенка». Такое поведение родителя, в глазах подростка может подорвать его авторитет, вызвать у подростка реакцию «отчуждения» и желание «делать всё назло взрослым». В такой момент, родителям не следует впадать в панику, винить себя, «что не досмотрели», очень важно в такой ситуации «собраться морально», успокоиться и в дальнейшем составить план своих действий в решении данной проблемы.

2. Конструктивный диалог по сбору базовой информации, на пути пристрастия подростка к ПАВ:

— необходимо выяснить, «причину обращения к ПАВ», важно понять, что этому способствовало; одно-кратное ли это употребление ПАВ вашим ребенком;

— собрать максимум информации о том социальном окружении, компании, куда был втянут ребёнок.

— важно донести до подростка «опасность проблемы употребления ПАВ», понять, насколько она им осознается.

Вполне возможно, что подросток будет воспроизводить псевдо-информацию, недоговаривать, уходить от ответов. В этот момент, позиция родителя должна быть грамотно выстроена: не следует демонстрировать сомнение, подозрение, но и не следует «слепо верить» во всё, что вам скажет ребёнок (очень важно проверять достоверность некоторой информации).

3. Твёрдость, доверие и любовь.

Если ваш ребенок впервые употребляет ПАВ, и вы осведомлены о данном факте, то следует достаточно убедительно и твёрдо сказать, что в следующий раз будут приняты серьёзные и решительные меры. Если родители не могут справиться собственными силами, то ни в коем случае нельзя бояться, стесняться обратиться за помощью к специалистам: психологам, наркологам, психиатрам, службам, занимающимся профилактической деятельностью и лечением. Очень важно, чтобы выбор в помощи Вашему ребенку, был сделан не в пользу работающих в школе специалистов, где обучается Ваш ребенок, как правило, «такая помощь», иногда может навредить, так как не всегда, информация находится в рамках «статуса конфиденциальности».

Важно донести до подростка что:

- вы его любите таким, какой он есть несмотря ни на что;
- вы всегда поймете и поддержите его;
- ребенок может признаться в любой момент, что обманул Вас, что-то натворил, но вы не будете его наказывать,
- ни в коем случае не следует «навязываться» подростку, «принудительно расспрашивать», важно, чтобы подросток сам к вам тянулся и осознал, что родитель друг, а не враг, и кто, как ни этот самый родной и близкий человек, сможет помочь подростку, выговориться, открыться, найти поддержку.
- проявляйте свою любовь, обнимайте, целуйте своего ребенка, интересуйтесь его увлечениями, организуйте совместную деятельность с подростком, либо насыщенный и увлекательный отдых,
- учите ребенка решать проблемы, а не избегать и «прятаться» от них.

Очень важно привлекать к профилактической деятельности в общеобразовательных школах и родителей. И это не только собрания для родителей, их знакомство с целями, задачами, содержанием и реализацией программ по борьбе с употреблением и склонностями подростков к ПАВ, и дальнейшими результатами и перспективами профилактической деятельности, но и *активное взаимодействие с ними:*

- проведение: семинаров по проблеме употребления ПАВ подростками;
- организация индивидуальной работы с родителями, чьи дети употребляют алкоголь, курят, употребляют наркотики, состоят на учёте в КДН;
- важно проводить диагностику и мониторинги на самих родителях, выявлять их позиции, отношение к данной проблематике;
- создавать собрания родительского актива, привлекать их к участию в различных акциях, мероприятиях, посвященные борьбе против ПАВ;
- привлекать их к организации разнообразных кружков и секций, позволяющим безопасно и с пользой, проводить внешкольное время их детям.

Родителям, не следует забывать и о том, что ребёнок, как зеркало, отражает всё то, что видит. Поэтому им следует задуматься и о своем поведении, которое может оставить негативный отпечаток, и даже способствовать употреблению ПАВ. В ходе многочисленных исследований А. Фрейда, Д. Винникота, М. Балинта, М. Кляйна, Б. Спока, М. Маллера, Р. Спиз была выявлена связь между поведением родителей и последующим, зависимым поведением детей.

Так, особенно в России, толерантное отношение к алкоголю, во многом способствует и раннему приобщению к нему ребенка (во время торжественных событий, дети демонстративно чокаются бокалами, уже в раннем детстве, проигрывают всё, что увидели с игрушками). Поэтому важно, оградить своих детей от такого «опыта». Так же и подросток, видит, как ведут себя родители, проводят своё свободное время, «как тянутся за сигаретой», «бокалом», такое безалаберное отношение, лишь способствует приобщению ребёнка к психоактивным веществам.

Условия семейного благополучия, эмоционального комфорта, любви и спокойствия, дружественные, тёплые отношения домочадцев, имеют огромное значение на пути формирования стойких, осознанных мотивов отказа от «проб» и приёма ПАВ. Поскольку, лучший способ уберечь детей от негативных сторон жизни: алкоголя, курения, наркотиков — это сотрудничество с ребёнком.

Реализовывая в школах программы по профилактике ПАВ среди подростков, огромный вклад ложиться и на плечи педагогов, чьи ценностно-смысловые, морально-нравственные ориентиры, поведение, авторитетность, являются образцом для подражания.

Педагоги, непосредственно взаимодействуют с детьми, знают их сильные и слабые стороны, психологические особенности развития ребенка. Они могут оказать огромное влияние на профилактическую деятельность против вредных и пагубных привычек. Для успешной реализации профилактических воздействий, важно выстраивать работу на основе партнерского взаимодействия и сотрудничества школы, родителей, педагогов.

В профилактической деятельности, должны использоваться разнообразные виды воздействия, посредством информационных блоков, лекций, семинаров, дискуссий, диспутов, экскурсий, разнообразных проалкогольных и пронаркотических акций и мероприятий по предупреждению употребления ПАВ подростками.

Можно организовывать и «группы взаимопомощи» из числа инициативных родителей, членов детско-юношеских и молодежных организаций, а также из числа социальных педагогов, социальных работников, педагогов-психологов.

Чтобы подросток отказался от ПАВ, необходимо предоставить ему альтернативные варианты социально-значимой полезной деятельности (выпуск школьной газеты, листовок, благоустройство детских площадок, разработка

и проведение мероприятий по борьбе с вредными привычками в других детских и образовательных учреждениях и т.д.).

Родителям и педагогам следует осознанно подходить к организации свободного от учёбы времени своего ребёнка. Записывать его в разнообразные секции, кружки, где он может раскрыть свои творческие способности, самовыразиться, самореализоваться, и наконец, просто заняться любимым делом, по интересам и увлечениям. Особенно важно в период каникул школам взаимодействовать с муниципальными органами службы занятости для предоставления подросткам выбора занятий по интересам, создания рабочих мест, особенно для детей и подростков «группы риска».

Рекомендации педагогам:

Педагогам в профилактической деятельности по профилактике ПАВ среди подростков, необходимо:

- привлекать волонтеров, лидеров подростков групп и молодежных групп по профилактике употребления ПАВ;
- пропаганда ЗОЖ о пагубности вредных привычек не должна выстраиваться на «тактике запугивания», с помощью которой, пытаются оградить подростков от приобщения их к курению, алкоголю, наркотикам и другим психотропным веществам. Важно указывать и на связь между употреблением ПАВ и заболеваниями. Основная задача — не «запугать», а проинформировать, проанализировать совместно с подростком, спорные моменты, помочь ему осознать и задуматься над важностью данной проблемы, и в дальнейшем сделать правильный выбор. Как правило, информация, касающаяся профилактики ПАВ, должна быть правильно понята и воспринята подростками. Не следует использовать в разговоре, беседе с подростками, сложных фраз, сложной терминологии и различного рода научных цитат. К тому же, естественно выглядит и то, когда педагоги пытаются скопировать язык подростков, переходя на сленговый стиль общения.

- педагогам необходимо обозначить своё отношение к вредным привычкам, к ПАВ. Не следует, в выражении негативного отношения к вредным привычкам, заходить слишком далеко — следует помнить, что мотив убеждения, должен быть позитивным.

Родителям и педагогам важно знать, что сможет удержать подростка от обращения его к ПАВ:

- заполнение свободного времени подростка, конструктивными формами досуга, ссылаясь на его увлечения интересы в свободное от учебы время;
- включение ребенка в разнообразные сферы жизнедеятельности (секции, кружки, физкультурно-оздоровительные мероприятия, организации акций по профилактике ПАВ);
- дружба с родителями (открытость, эмоциональная близость, доверие);
- общее дело, как предмет единения (семейные походы, спорт, любая совместная, проективная деятельность, позволяющая как наладить отношения между

членами семьи, так и создать теплую, благоприятную, психологическую атмосферу);

- участие в молодежных, детско-подростковых организациях, которые негативно относятся к употреблению ПАВ, на базе школ важно поддерживать и привлекать к профилактической деятельности лидеров подростков групп, активно создавать волонтерское движение, в стенах общеобразовательных школ;

- не следует забывать, что ранняя ответственность за себя и других способна удержать ребёнка от обращения к ПАВ, особенно тех подростков, которые живут в неполных семьях или же являются сиротами;

- работа по профилактике ПАВ среди подростков, в условиях общеобразовательных школ, должна практиковаться как система содействия подросткам в решении задач их взросления и должна быть направлена на сохранение, поддержание и защиту нормального уровня

жизни и здоровья подростков; содействие им в достижении поставленных целей и раскрытии их внутренних потенциалов; на формирование мотивов отказа от употребления и обращения к алкоголю, наркотикам, сигаретам.

Конечно, прохождение подростками профилактических программ не снижает существенно вероятность того, что подросток «попробует», но существенно повышает вероятность того, что он откажется при вторичном предложении употребить психоактивное вещество.

Таким образом, именно в процессе профилактической деятельности, необходимо выстраивать активную работу сотрудничества школы не только с детьми, но и привлекать к участию родителей, волонтеров, лидеров подростковых, молодежных, общественных организаций, которые могут оказать посильное влияние на сознание подростка, на пути отказа от проб и употребления ПАВ.

Литература:

1. Акутина, С. П. Пути гармонизации взаимодействия семьи и общеобразовательной организации в современном социуме // Инновации в современной науке: материалы III международного зимнего симпозиума (26 февраля 2014 г.): Сборник научных трудов/Научн. ред., д. п. н., проф. Г. Ф. Гребенщиков. — М.: Изд-во «Спутник+», 2014. — с. 93–100 с.
2. Касаткин, В. Н., Паршутин И. А. и др. Здоровье: Программа профилактики курения в школе. — М.: Пресс, 2005. — 130 с.
3. Симатова, О. Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы. — Чита: Изд-во ЗабГГПУ. — 2009. — 161 с.
4. Модели взаимодействия с детьми группы риска: опыт работы социального педагога/авт. сост. Свиридов А. Н. — Волгоград: Учитель. — 2010. — 184 с.

Проблема формирования межличностных отношений как средство развития профессиональных компетентностей будущего специалиста в студенческих группах отделения СПО Арзамасского филиала ННГУ

Акутина Светлана Петровна, доктор педагогических наук, профессор;
Кистанова Ирина Викторовна, магистрант
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема формирования межличностных отношений студентов СПО Арзамасского филиала ННГУ. Экспериментальным путем выявлена взаимосвязь межличностных отношений в группе с развитием профессиональных компетенций будущего специалиста.

Ключевые слова: межличностные отношения, студенты, СПО, профессиональные компетенции.

The Problem of Formation of Interpersonal Attitudes as Means of Development of Professional Competences of Future Specialists in Student Groups of Secondary Vocational Education Department of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Akutina Svetlana Petrovna, Doctor in Pedagogy, Professor;
Kistanova Irina Viktorovna, Master's Degree student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The problem of the forming of interpersonal relationships of students of Secondary Professional Education department of Arzamas branch of UNN is investigated in the article. It is experimentally revealed the interrelation of interpersonal relationships in a group with the development of professional competences of the future specialist.*

Keywords: *interpersonal relationships, students, Secondary Professional Education, professional competences.*

Современное образование, претерпевающие активные сдвиги, предъявляет особые требования к личностным характеристикам выпускаемых специалистов. Одним из условий формирования умения работать в команде является наличие благоприятного социально-психологического в студенческих группах. Для успешного развития личности молодого специалиста необходимо дифференцированно выстраивать образовательный процесс и психологическое сопровождение. Психологическое сопровождение студентов в вузе позволяет участникам образовательного процесса (преподавателям, кураторам, сотрудникам психолого-педагогической службы) более эффективно применять накопленные психологической наукой знания и опыт, как в профессиональной, так и в повседневной жизни, обеспечивает адаптацию молодых людей к полноценной жизни в социуме [1]. Студенческая группа — психологический центр формирования специалиста. Именно здесь формируются нравственные качества, отношение к учебе, происходит адаптация к будущей профессиональной деятельности. Но для этого нужно, чтобы студенческая группа стала коллективом, командой, где каждый готов помочь товарищу, где существует атмосфера научного поиска. Основными чертами, которые присущи студенческой группе являются: социальный престиж, активное взаимодействие с разными социальными образованиями и поиск смысла жизни, стрем-

ление к новым идеям и прогрессивным превращениям. Изучение межличностных взаимоотношений способствует повышению качества подготовки специалистов и эффективности системы образования в целом [3].

По мнению А.В. Петровского, межличностные отношения — это «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения; это — система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга» [4, с. 206]. В основе межличностных отношений лежат определенные чувства людей, их отношение к себе и другому человеку. В период обучения в учебном заведении молодой человек осуществляет выбор профессии, овладевает ею и начинает испытывать себя в других сферах жизни, самостоятельно планирует свою деятельность и поведение, активно отстаивает самостоятельность суждений и действий. На основе синтеза имеющихся знаний, жизненного опыта, самостоятельных рассуждений и действий формируется мировоззрение, этические и эстетические взгляды [3].

Мы поддерживаем точку зрения А.С. Чернышева, который считает, что обучение и воспитание студентов должно осуществляться через активное включение их в жизнь группы, то есть в ее систему отношений и со-

вместную деятельность. Целесообразно включение социальных групп в развивающие социальные среды типа социального оазиса, «социума, отличающегося от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания [6]. Социально-психологический климат студенческой группы обладает рядом особенностей, которые вытекают из природы самой студенческой группы [6]. Психология студенческой группы и в том числе ее климат отличаются тем, что формируются «с нуля». Студенты-первокурсники создают свои собственные группы на основе традиций, уже существующих в образовательном учреждении. Индивидуальные особенности студентов и их сочетание, которое способствует или мешает формированию духа общности в коллективе, влияют на процесс развития межличностных отношений. Студенческая группа характеризуется особенностями своей композиции. Наряду с относительной однородностью образования, возраста и некоторых других данных, здесь имеются существенные межличностные и социальные различия.

Педагогический опыт работы со студенческими группами отделения СПО Арзамасского филиала ННГУ показывает, что: в процессе обучения ухудшается социальное взаимодействие в социальных группах; происходит разлад в межличностных отношениях, причем коллективистический характер отношений заменяется на индивидуалистический и прагматический; к выпуску нарушается структура студенческой группы; студенческие группы пущены на самотек, недостаточно мер предпринимается для совершенствования профессиональной подготовки специалистов в плане создания положительного СПК и благоприятной рабочей обстановки. Для того чтобы сформировать благоприятные межличностные отношения необходимо оценить существующий в данном коллективе общий психологический климат, выявить его сильные и слабые стороны, и только потом прилагать усилия, направленные на укрепление положительных и избавляться от отрицательных элементов этого климата.

В данной публикации представлены результаты исследования, проведенного с целью изучения особенностей межличностных отношений в учебных группах, определения того, как влияет коллектив на развитие профессиональных компетентностей будущих специалистов. Перед нами стояли следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать теоретический и практический опыт по проблеме оптимизации межличностных отношений в студенческом коллективе, как средства развития профессиональных компетентностей будущих специалистов.

2. Исследовать межличностные отношения со сверстниками в студенческих группах.

3. Выявить взаимосвязь межличностных отношений в группе и качества обучения.

В экспериментальном исследовании приняли участие две группы первого курса отделения СПО АФ ННГУ, это 60 студентов — учащиеся в возрасте 15–17 лет.

Для исследования межличностных отношений со сверстниками в студенческих группах использовались следующие методики: тест «Самооценка» Р.В. Овчаровой, методика диагностики межличностных отношений, которая была создана Т. Лири, Р. Сазеком, метод социометрии. Анализ результатов исследования показал следующее: Тест «Самооценка» Р.В. Овчаровой выявил, что у большинства (68%) обучающихся экспериментальной группы — уровень самооценки выше среднего и у 32% студентов — средний уровень самооценки. Это говорит о том, что студенты реально соотносят свои возможности и способности, достаточно критически относятся к себе, стремятся реально смотреть на свои неудачи и успехи, пытаются ставить перед собой цели, которые можно осуществить на деле. Т. е. имеют адекватный уровень притязаний, способность адекватно анализировать своё поведение.

По результатам методики Т. Лири получилось, что в экспериментальной группе у 80% подростков преобладает дружелюбный фактор и у 20% доминирующий. По результатам полученных психогрмм, у 78% испытуемых в исследуемой группе наблюдаются небольшие количественные различия между образом «Я» и «идеалом Я». Это позволяет судить о том, что собственная стратегия стиля межличностного поведения их не устраивают, и это рассматривается как стимул для дальнейшего роста личности, саморазвития. У этих ребят (78%) — бесконфликтное расхождение, или, скорее частичное совпадение. У 22% испытуемых обнаружилось некоторые сложности в области общения с окружающими. Это говорит о том, что эти студенты считают себя избыточно пассивными, застенчивыми и робкими в межличностных отношениях и хотели бы от этих свойств избавиться, быть более уверенными в себе. Студенты с доминантными чертами личности значительно реже испытывают неудовлетворенность своим характером и поведением, но у них выявилась стремление к корректировке собственного стиля межличностного взаимодействия с окружающими.

При проведении социометрии были определены следующие статусные категории каждого студента в группе: лидеры — 5 человека, что составляет 8,33%; предпочитаемые — 24 человека, что составляет 40%; пренебрегаемые — 26 человек, что составляет 43,33%; отверженные — 5 человека, что составляет 8,33%. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод: 50% учащихся имеют неблагоприятный статус и 50% относятся к первой и второй статусным группам. Таким образом, низкий статусный уровень половины обучающихся в исследуемой группе означает неблагоприятное положение студентов в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками и их взаимоотношения в группе можно считать относительно неблагоприятными.

Развитие ролевых отношений в исследуемых группах сочетается с развитием личностных взаимоотношений, которые к этому возрасту являются наиболее важными. Взаимоотношения с однокурсниками являются избирательными и стабильными. Выявлено, что «предпочи-

таемые» и «отверженные» студенты в группе отличаются разными системами ориентации. «Предпочитаемые» скорее ориентированы на совместную учебную деятельность. Когда они осознают угрозу потери статуса, их стратегия поведения становится активной и деятельность приобретает более мобильный, целеустремленный, спланированный характер. Учащиеся с неблагоприятным положением в студенческой группе сконцентрированы главным образом на взаимоотношениях с отдельными однокурсниками. В случае угрозы их и без того неблагоприятному положению в группе они моментально реагируют на ситуацию и даже готовы разорвать отношения. Значимость эмоциональных связей в группах сверстников велика. Как популярные, так и непопулярные студенты отличаются по уровню социального развития личности. Первые демонстрируют более конструктивные подходы к анализу конфликтов. Они оценивают ситуации адекватно и не принимают их глубоко. Восприятие событий у непопулярных студентов осуществляется через призму конкретной конфликтной ситуации. Они либо избегают решения, либо не задумываются о последствиях своих действий. Процессы группового взаимодействия могут усложняться за счет ярко выраженной потребности в индивидуализации личности сочетающейся с максимализмом в оценках окружающих. В общем, и целом, межличностные взаимоотношения строятся на доверии, взаимопомощи и не зависят от социометрического статуса членов группы. Об этом свидетельствует и то, что в группах обычно бодрое и жизнерадостное настроение, студенты чувствуют себя комфортно, отношения отдельных микрогрупп внутри коллектива характеризуются взаимопониманием, тактичностью, сотрудничеством в общих для коллектива делах, группа активна, работоспособна, студентам нравится бывать вместе. Необычность однокурсника воспринимается как нежелательный фактор и является угрозой для персонализации остальных. В группах с этим типом межличностного взаимодействия индивидуализация одной личности происходит за счет деиндивидуализации других.

Таким образом, студентам необходима психолого-педагогическая помощь в оптимизации межличностных отношений со сверстниками, реализуемая в рамках специально разработанных корректирующих программ. Межличностные отношения в учебной группе в силу своей сложности и внутренней обусловленности складываются стихийно или формируются в ходе учебной и воспитательной деятельности. На межличностные отношения влияют цели и ценностные ориентации студентов. Так, например, исследования молодежи отделения СПО показали, что цель учебы у более 75% студентов — иметь в будущем престижную и высокооплачиваемую работу, добиваться успеха в жизни. Для значительной части респондентов мотивация в учебе основывается на стремлении к самосовершенствованию (33%), к получению знаний (35%). Наряду с этим довольно популярен и инструментальный подход к обучению — получить диплом (34%). При исследовании взаимосвязи межличностных

отношений в группе и качества обучения выяснили, что студенты с высокой степенью благоприятности межличностных отношений, как правило, более успешно реализуют учебную и общественно значимую деятельность. Если студенты сплочены на основе целей и ценностных ориентаций, то в общении они проявляют уважение друг к другу, чувствуют свою принадлежность и защищенность. На отделении среднего профессионального образования университета для студентов создаются благоприятные условия по вовлечению их в совместную деятельность. Студенты принимают активное участие в молодежных конференциях, в течение учебного года проводятся недели специальностей, в этом коллективном деле принимают участие все группы, а процесс организуют ребята старших курсов. В колледже уже несколько лет функционирует молодежное научное объединение, в мероприятиях которого также могут поучаствовать студенты.

Кураторы групп проводят тематические классные часы, посвященные созданию коллектива в студенческой группе, развитию толерантности в студенческой среде, культуре общения, нравственности и духовности, повышению уверенности в себе и проч., наблюдают за межличностными отношениями и корректируют их (проводят беседы, приглашают психолога провести тренинг). Именно в процессе кураторской деятельности происходит тончайший механизм взаимодействия в диаде «педагог-студент», который эффективно помогает формированию личностных качеств студента, повышает конкурентоспособность будущего специалиста на современном рынке труда и делает его востребованным в сложноорганизованном мире состязательности [2]. Положительное воздействие на развитие благоприятных взаимоотношений между студентами в учебных группах могут оказать и преподаватели, практикуя задания, которые требуют от студентов объединения усилий, разделение обязанностей, что рождает взаимную ответственность. На семинарских занятиях возможно применение разнообразных форм совместной работы. Это позволит значительно увеличить число деловых отношений в коллективе. Эффективным средством регуляции межличностных отношений в коллективе также является групповой тренинг, который способствует повышению взаимной симпатии студентов [5]. В перспективе на отделении СПО планируется создание такой образовательной среды, направленной на реструктурирование студенческой группы в практику — ориентированные команды, выполняющие проекты в организациях.

В заключение следует отметить, что межличностные отношения являются мощным стимулом учебной деятельности для каждого студента. Практика показывает, что значительное число студентов не могут раскрыть свои способности и вполне овладеть учебной программой в составе группы, которая не создает им психологического комфорта. Установлено, что развитие профессиональных компетентностей студентов должно происходить через вовлечение их в жизнь группы и для этого на отделении СПО создаются благоприятные условия по включению студентов в совместную деятельность. Сделан вывод

о том, что группа с высокой степенью благоприятности межличностных отношений, как правило, более успешно осуществляют учебную и общественно значимую деятельность, а в общении друг с другом наблюдаются взаимопомощь и поддержка.

Таким образом, все учебно-воспитательные мероприятия должны быть направлены на формирование здорового климата студенческой группы, как важного средства развития профессиональных компетентностей будущего специалиста.

Литература:

1. Акутина, С. П., Щелина Т. Т. Создание психологически безопасной образовательной среды в вузе как условие успешной социализации студентов // Особенности профессиональной деятельности и подготовки учителя в контексте ведущих идей «Федерального государственного образовательного стандарта общего образования» и «Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования»: Сборник статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Нижний Новгород, 24–25 декабря 2012 года: В 2-х т. Т. 2. — Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. — с. 45–50.
2. Акутина, С. П. Модели кураторства в инновационном вузе: педагогический нарратив // European Social Science Journal. — 2014. — №6. — Т. 2. — с. 114–121.
3. Момот, Л. Межличностные отношения в студенческой группе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2137.pdf> (дата обращения 31.10.2014).
4. Психологический словарь/Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
5. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М.: Изд. Института психотерапии, 2002. — 191 с.
6. Чернышев, А. С. Психологические проблемы современной молодежи // Молодежь провинции: проблемы и перспективы. — Курск [Б. и.], 2011. — 154 с.

Интернет-зависимость как социальный стереотип аддиктивного поведения современной молодежи

Акутина Светлана Петровна, доктор педагогических наук, профессор;
Хрустова Екатерина Сергеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматривается понятие «социальный стереотип поведения». Анализируются факторы Интернет-зависимости молодежи, как одной из форм стереотипного поведения. Экспериментальным путем доказано, что Интернет-зависимость может привести к аддиктивному поведению.

Ключевые слова: Стереотип, молодежь, аддиктивное поведение, Интернет-зависимость.

Internet Addiction as a Social Stereotype of Addictive Behavior of Today's Youth

Akutina Svetlana Petrovna, Doctor in Pedagogy, Professor;
Khrustova Ekaterina Sergeyevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch

Abstract. *The article considers the concept of «social stereotype of behavior». The factors of Internet addiction of young people as a form of stereotyped behavior are analyzed. By means of an experiment, it is proved that Internet addiction can lead to addictive behavior.*

Keywords: *stereotype, youth, addictive behavior, Internet addiction.*

В настоящее время, наше общество переживает кризис общественной системы, который перерождает его в новый социокультурный атрибут. Но структурное пре-

образование убеждений и интересов различных социальных групп и поколений чревато, не только разрушением, но и подъемом во всех сферах жизни общества.

Когда общество начинает обновляться благодаря развитию социальных отношений, все социально-нравственные ценности обращаются в духовный источник и механизм общественной интеграции.

В связи с этим появляется потребность в углубленном и многогранном изучении структуры и динамики ценностей молодежи, социальных моделей поведения. Действия, приводящие к утере духовно-нравственного благополучия и здоровья молодежи, возникают в условиях падения идеалов, нарастанию скептических мнений, безразличию ко всему окружающему, то есть в условиях кризисного развития общества.

Проблематика социальных стереотипов молодежи рассматривалась в научных трудах А.В. Добровольского, С.Н. Иконниковой, А.Н. Вольского, Н.Д. Вавиной, С.Б. Виноградова и других. О социальном стереотипе поведения можно сказать, что это устойчивый и ассоциируемый образ массового сознания. Сопричастность какой-либо социальной группы к определенному феномену и является сущностью форм общественного сознания. Религиозно-духовные, политические и идеологические концепции исходят из устоявшихся стереотипов поведения, которые формируют мировоззрение к окружающему. Именно поэтому, в целостной системе поведенческих стереотипов выделяют этнические, гендерные и другие стереотипы. Социальное реформирование в обществе привело к реорганизации жизненных норм, ценностей, нравственных убеждений, поведения различных статусных групп.

Актуальность темы заключается в том, что реализуемые в обществе поведенческие стереотипы, влияют на поведение молодежи, формирование ее нравственных ценностей, убеждений, норм поведения. В настоящее время в науке достаточно много уделяется вниманию к определенным моделям и стереотипам поведения, оказывающим серьезное воздействие на сознание подрастающего поколения. Однако, мы полагаем, что для абсолютного понимания психологических механизмов социальных стереотипов, влияющих на сознание человека, эта тема требует более глубокого анализа и осмысления.

Для того чтобы адекватно рассматривать проблему социальных стереотипов поведения, нужно определить содержание такого понятия как «стереотип». Стереотип — эмоционально-оценочное отношение, где основные связующие элементы, это знание — типовое, установки — эмоциональное [7, с. 5].

С раннего детства, все социальные институты (детский сад, школа, религиозные организации, семья, СМИ) участвуют в формировании стереотипов поведения в сознание человека. Мы поддерживаем точку зрения И. С. Кона, который утверждал, что «стереотипизирование состоит в том, что сложное индивидуальное явление механически подводится под простую формулу или образ, характеризующие класс таких явлений» [3, с. 164]. Что вынуждает человека обращаться к стандартизированным решениям? Ответ на этот вопрос мы находим у У. Липпмана, который

раскрывает понятие стереотипного поведения, как «упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой «картинки» мира «в голове» человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценности, позиции и права [6]. Отечественный исследователь П.А. Сорокин не выделял в отдельное понятие дифиницию «социальный стереотип», но говорил о нём, что «в каждой группе имеется определенный порядок взаимоотношений... этот официально групповой шаблон поведения представляет как бы «костяк» группы, на котором дальше выводятся другие, более детальные узоры поведения» [8].

Исследования ученых показали, что именно молодежь подвержена различным видам стереотипного поведения. Большие сложности у молодежи вызывает часто неготовность к принятию новообразований в среде и её условиям. Молодые люди прекрасно понимают, что социальными установками происходит навязывание им норм поведения, культурных ценностей, так называемых определенных стереотипов. Именно поэтому, молодежь так критично воспринимает даже уже устоявшуюся культуру и традиции. Социальное отчуждение проявляется чаще всего в апатии, безразличии к политической, социальной жизни общества, занимая позицию «стороннего наблюдателя» [1].

Одной из форм стереотипного поведения является Интернет-зависимость, приводящая к аддиктивному поведению. Безусловно, современное развитие общества предъявляет серьезные требования к образованию личности, отвечающим требованиям информационного общества. Однако в модернизационных условиях приобретает важное значение проблема медиабезопасности подростков и молодежи, при которой отсутствует риск физическому, психическому и нравственному здоровью (Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»). Понятно, что в нашем обществе давно развиты и активно используются компьютерные технологии не только как средство передачи, хранения, обработки информации, но выступающие и как средство развлечения. Для большинства людей Интернет заменяет настоящих друзей, семью, общение с близкими и родными, да и просто традиционный досуг. Таким образом, социальная сеть для детей, подростков и молодежи, встает на первое место для индивидуального развития личности, что впоследствии может пагубно повлиять на развитие общества в целом [3].

Для врачей, специалистов социальной работы, педагогов и психологов, а также родителей самой важной проблемой влияния глобальных Сетей на молодежь, является не столько её существование, сколько работа в неопределённом направлении для предупреждения и разрешения её негативного воздействия и социальных отклонений.

Осознавая необходимость создания безопасного пользования Интернетом и обеспечения позитивного влияния СМИ, многие исследователи (Н.И. Алтухов,

К. Ю. Галкин, А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов; А. Голдберг, Р. Дэвис, М. Орзак, М. Шоттон, К. Янг и др.) акцентируют свое внимание именно на отрицательных аспектах массового характера внедрения Интернета в образовательный процесс. Одной из них является развитие Интернет-зависимости обучающихся, как одного из видов отклоняющегося поведения. Это явление получило широкое распространение в подростково-молодежной среде, так как обусловлено психофизиологическими особенностями данного возраста и их социальными характеристиками. В этих условиях чрезвычайно актуализируется поиск эффективных моделей педагогической помощи подросткам и молодежи с подобными стереотипами в поведении.

При изучении проблемы на выявление Интернет-аддикции как социального стереотипа поведения, мы познакомились с научной деятельностью профессора психологии Питсбургского университета Брэтфорда Кимберли-Янг, где инструментом самодиагностирования аномального влечения к Интернету, является «Internet Addiction Test». Поскольку Интернет-аддикция, как одна из форм поведенческой и эмоциональной зависимости (пристрастия), является нехимической зависимостью, в ней можно выделить три главных характеристики:

- Увеличение порции времени, проведенной в интернете.

- Реорганизация жизни, где интернет-активность заменяет одну из форм реальной среды.

- Синдром отмены (осложнение эмоционального состояния вне интернет-активности) [4].

Экспериментальное исследование «Internet Addiction Test» проводилось нами с 20-ю учащимися МБОУ СОШ №7 г. Арзамаса. Возраст испытуемых — 12–14 лет.

Тест состоит из стимульного материала и интерпретации, включающих в себя 20 вопросов с наиболее подходящими вариантами ответа:

- 1 балл — никогда;
- 2 балл — изредка;
- 3 балл — временами;
- 4 балл — часто;
- 5 балл — постоянно.

Испытуемым необходимо было ответить на следующие вопросы:

1. Часто ли Вы замечаете, что проводите в интернете больше времени, чем намеревались?

2. Часто ли Вы игнорируете домашние дела, чтобы провести больше времени в сети?

3. Часто ли Вы предпочитаете разговор он-лайн личной встречи?

4. Часто ли Вы заводите новые знакомства с пользователями Интернета?

5. Часто ли окружающие интересуются количеством времени, которое Вы проводите в сети?

6. Часто ли страдает ваша учёба или работа вследствие длительного пребывания в сети?

7. Часто ли Вы проверяете электронную почту, прежде чем сделать что-либо другое, более необходимое?

8. Часто ли страдает ваша производительность труда из-за увлечения Интернетом?

9. Часто ли Вы занимаете оборонительную позицию и скрываете, когда Вас спрашивают, чем Вы занимаетесь в сети?

10. Часто ли Вы отгоняете беспокоящие мысли о вашей реальной жизни утешительными мыслями об Интернете?

11. Часто ли Вы предвкушаете, что скоро вновь окажетесь в Интернете?

12. Часто ли Вы ощущаете, что жизнь без Интернета скучна, пуста и безрадостна?

13. Часто ли Вы злитесь, ругаетесь, раздражаетесь или иным образом выражаете свою досаду, когда кто-то пытается отвлечь Вас от пребывания в Сети?

14. Часто ли Вы пренебрегаете сном, засиживаясь в Интернете допоздна или ночью?

15. Часто ли Вы думаете, чем займётесь в Интернете, будучи офф-лайн, или фантазируете о пребывании он-лайн?

16. Часто ли Вы говорите себе: «Ещё минутку, ещё немного», находясь он-лайн?

17. Часто ли терпите поражение в попытках сократить время, проводимое в сети?

18. Часто ли пытаетесь скрыть количество времени, проводимого Вами в Сети?

19. Часто ли Вы выбираете провести время в Интернете вместо того, чтобы выбраться куда-нибудь с друзьями?

20. Часто ли Вы испытываете депрессию, подавленность или нервозность, будучи вне Сети, и отмечаете, что это состояние проходит, как только Вы оказываетесь он-лайн? [5]

Результаты ответов оценивались нами по 100 балльной системе оценок.

20–49 баллов — обычный пользователь Интернета.

50–79 баллов — есть некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом.

80–100 баллов — Интернет-зависимость [4].

Далее, по каждому респонденту, производился подсчет баллов, путем их суммирования. Затем нами высчитывались средние результаты по проведенной методике.

По итогам анализа, мы получили следующие результаты: 32% подростков относятся к группе обычных пользователей Интернета, 68% подростков имеют вероятность интернет-аддикции, что может привести к патологической зависимости. И здесь, уже будет необходима потребность в консультации психолога и разработке коррекционной программы для устранения данного отклонения.

Из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что те модели поведения, которые существуют в данный момент у современной молодежи, обусловлены влиянием непосредственно самим обществом. Поэтому, социальные стереотипы стали неотъемлемой частью культуры нашей страны, частью нашего сознания. А такие стереотипы поведения, как Интернет-зависимость могут привести к проявлениям аддикций.

Литература:

1. Янг, К. Диагноз — интернет-зависимость [Электронный ресурс]: URL: http://psylab.info/Тест_Кимберли-Янг_на_интернет-зависимость (дата обращения: 12.11.2014).
2. Карпухин, О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // СОЦИС. — 2000. — № 3. — с. 124–128.
3. Кон, И.С. Социология молодежи // Краткий словарь по социологии. — М.: Политиздат, 1988. — 479 с.
4. Кузнецова, А.В. Когнитивные способности интернет-активных школьников 14–16 лет: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. — Москва, 2011. — 23 с.
5. Липпман, У. Общественное мнение/пер. с англ. Т.В. Барчунова, под ред. К.А. Левинсон, К.В. Петренко. — М.: Институт Фонда «Общественное мнение». — 2004. — 68 с.
6. Психология общения. Энциклопедический словарь/Под общ. ред. А.А. Бодалева. — М. Изд-во «Когито-Центр», 2011. — 600 с.
7. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество. — М., 1992. — 543 с.
8. Юрьева, Л.Н., Ботьбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография. — Днепропетровск: Пороги, 2006. — 196 с.

Проблема подготовки будущих педагогов-психологов к развитию учебной мотивации у младших школьников

Александян Елена Сасуновна, аспирант;

Щелина Светлана Олеговна, аспирант

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье обсуждается проблема подготовки будущих педагогов-психологов к формированию учебной мотивации младших школьников. На основе результатов экспериментального исследования особенностей учебной мотивации младших школьников авторами представлена соответствующая программа производственной практики.

Ключевые слова: учебная мотивация, младшие школьники, производственная практика, педагог-психолог.

The Problem of Training Future Educational Psychologists for the development of Learning Motivation in Primary School

Aleksanyan Elena Sasunovna, postgraduate student

Shchelina Svetlana Olegovna, postgraduate student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article discusses the problem of training future educational psychologists to form educational motivation of younger students. The authors presented a program of practical training based on the results of experimental investigation of features of educational motivation of younger students.*

Keywords: *learning motivation, younger students, practical training, educational psychologist.*

Одной из важных проблем в сфере современного образования является психолого-педагогическое обеспечение развития учебной мотивации младших школьников. Работа по развитию учебной мотивации требует от педагога-психолога владения определенными знаниями, навыками и техниками преодоления трудностей, с которыми он может встретиться во взаимодействии

не только с учениками, но и с их родителями и учителями-предметниками. Студенты нуждаются в специальной подготовке для профессионального решения проблемы учебной мотивации (вплоть до того, с каких слов начинать диалог с родителями, детьми, учителями). При индивидуальном изучении материала в вузах многие студенты не акцентируют внимание на такие «мелочи», от которых,

возможно, зависит залог успеха в достижении поставленных задач.

Проблема мотивации представляет собой одно из важнейших направлений исследований отечественных и зарубежных психологов. Особое место она занимает в отечественной педагогической психологии и школьной педагогике в связи с выявленными значимыми изменениями в психологии современного детства и ситуации развития школьного образования в России (ФГОС ДО, ФГОС ООО, «Наша «новая школа»») [2]. В этом смысле приобретают особую актуальность исследования содержания учебной мотивации младших школьников, количественная и качественная характеристика мотивов учения, а также факторов и условий их развития и коррекции. Среди условий, обеспечивающих формирование продуктивных мотивов учения и в целом учебной мотивации, исследователи выделяют:

- усвоение научных понятий, раскрытие условий их происхождения, формирование специфической учебной деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин),

- создание противоречий между известным и неизвестным (Н. Г. Морозова), положение ученика в системе межличностных отношений (Е. И. Киричук, В. Ф. Моргун),

- организация коллективной деятельности (С. Е. Злочевский, Л. К. Золотых, Т. А. Матис и др.),

- использование системы поощрений и порицаний (Б. Г. Ананьев, И. Лингарт, А. И. Липкина и др.),

- показ значимости знаний (Н. Ф. Добрынин), создание перспектив (А. И. Епифанцева, А. Б. Орлов) и т. п.

Знание и компетентное использование выделенных условий может стать основой в разработке программ подготовки будущих педагогов-психологов к коррекции уровня учебной мотивации младших школьников.

Изучение уровня школьной мотивации с помощью «Опросника школьной мотивации» Ратанова Т. А., Шляхты Н. Ф.; «Методики исследования мотивации учения младших школьников» Гинзбург М. Р.; проективного теста «Я в школе» Овчаровой. Р. В. [1] свидетельствует о том, что для 30% учащихся характерен средний уровень учебной мотивации, у 23% учащихся уровень мотивации снижен, мотивация 15% учащихся — низкая. Чем привлекают полученные результаты педагога-психолога? Средне мотивированные дети — это основной состав учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью, однако возможные факторы риска снижения учебной мотивации знать необходимо, а значит, — диагностировать, осуществлять профилактику.

Дети со сниженной мотивацией находятся в особой зоне риска, поскольку их достаточно благополучное ощущение себя в школе попадает под угрозу, когда имеющийся запас знаний и опыт общения с друзьями, с учителем перестают отвечать новым требованиям к роли и деятельности успешного ученика. Работа педагога-психолога именно с этими детьми становится особенно

важной в плане профилактики школьной дезадаптации и ранних форм девиантного поведения, что не позволит учащимся успешно пережить кризис перехода на многопредметное обучение.

Особое внимание — школьникам с низким уровнем учебной мотивации, испытывающим серьезные затруднения в освоении материала начальной школы и неустойчиво адаптирующимся в школе. Такие дети уже изначально, по определению, — «группа риска» по многим факторам — прекращение учебной деятельности, уход из школы и совершение правонарушения, возникновения зависимостей и т. п.

Подробный анализ мотивов показал, что у младших школьников, принимавших участие в исследовании, преимущественно представлен позиционный мотив — 38,46% (10 человек), связанный с различными видами социального взаимодействия школьника с другими людьми. По 15,38% (4 человека) набрали оценочный мотив (недостаточно развитые познавательные и социальные мотивы опасны нежелательными способами достижения относительных успехов в учебе — списывание, обман, несамостоятельность выполнения заданий, неумение оценить их правильность) и игровой мотив, отрицательно сказывающийся на успешности усвоения учебного материала и формирования учебной деятельности. У 11,54% (3 человека) мотивация учения не сформирована; социальный мотив не был выявлен.

Полученные данные и их анализ настоятельно диктуют необходимость дополнительной подготовки специалистов психолого-педагогической сферы к профессиональному обеспечению развития мотивации учения у детей в начальной школе как самостоятельном этапе и этапе подготовки к основной школе, многопредметному обучению. В этом плане отметим, что проблема профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов достаточно основательно разрабатывается в русле:

- теории деятельности (Ю. М. Забродин, Г. М. Зарковский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Г. В. Телятников, В. Д. Шадриков, А. Ф. Шикун и др.),

- теории профессионального становления (Е. А. Климов, И. С. Кон, А. К. Маркова и др.),

- психологической теории личности (А. Г. Асмолов, В. С. Мерлин, К. К. Платонов и др.).

Однако происходящие в системе образования в целом и в высшем образовании в частности отражают некий кризис поиска эффективных, продуктивных стратегий и технологий подготовки специалистов названной сферы с учетом особенностей психологических характеристик их самих, мотивов освоения выбранной профессии, отношения к перспективам самореализации в ней.

Исходя из полученных выше данных о том, что современные ученики младших классов нуждаются в планомерной работе по формированию у них учебной мотивации, будущему педагогу-психологу следует использовать как познавательные умения и навыки, так и практические, закрепляя все полученные знания опытом. Это

означает, что для решения одной проблемы — низкая учебная мотивация у детей младшего школьного возраста, следует решить другую проблему — проблему подготовки будущих педагогов психологов к развитию учебной мотивации младших школьников.

В качестве пробного варианта решения сформулированной проблемы была разработана программа подготовки студентов «педагогов-психологов», проходящих практику в общеобразовательных учреждениях непосредственно в младших классах.

Первый этап программы включал подготовительную работу, направленную на выявление студентов, стремящихся усовершенствовать свои знания и умения в психолого-педагогической работе с детьми начальной школы. Во время организационных собраний по подготовке к практике, выбору и распределению на курсы по выбору и др. со студентами проводились беседы, в ходе которых раскрывалась значимость формирования и развития учебной мотивации младших школьников для успешного проживания данного возрастного этапа, необходимость соответствующей психолого-педагогической помощи родителям и педагогам.

На втором этапе сформированная группа студентов дополнительно актуализировала под руководством методиста необходимые знания и компетенции для формирования и развития учебной мотивации учащихся современной начальной школы, а также для консультаций педагогов и родителей по вопросам психологии младшего школьника, мотивации учения в этом возрасте, причин и форм нарушений мотивационной сферы учащихся.

Литература:

1. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 240 с.
2. Фельдштейн, Д. И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 2. — с. 28–32.

На третьем этапе программы подготовки студентам предлагалось определиться с выбором той школы, в которой они будут проходить практику. Это предполагало дополнительное закрепление уверенности в своей компетентности, умении себя преподнести руководству и специалистам, обозначая ту проблему и то направление деятельности, которое интересно студенту, и которое может быть полезным для школы.

Четвертый этап связан непосредственно с работой в школе и постоянной рефлексией процесса и результатов практики с позиций поставленных целей и задач — дополнительное освоение компетенций профессионального решения проблемы развития мотивации учения современных младших школьников. Этап завершился подготовкой к общей рефлексии на итоговой конференции.

Пятый этап предполагал подведение итогов в ходе осмысления результатов, сложностей, освоенных технологий, приобретенного опыта взаимодействия и профессионального решения проблем. Итогом стала памятка практиканту, заинтересовавшемуся данным направлением работы на практике.

Таким образом, представленные в статье выводы и предложения могут стать основой для совершенствования разработанных программ практики в условиях реализации уровневого психолого-педагогического образования. Дальнейшая экспериментальная проверка сформулированных идей и предложений позволит определить адекватность выбранного пути и скорректировать способы их реализации.

Влияние социального статуса подростков на установление межличностных отношений в процессе досуговой деятельности

Беганцова Ирина Серафимовна, кандидат психологических наук, доцент;
Гусева Олеся Ивановна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема влияния социального статуса подростков на установление межличностных отношений между ними в процессе досуговой деятельности. Экспериментальным путем доказывается, что социальный статус подростков имеет доминирующее значение в установлении межличностных отношений в группе танцевального коллектива Дома Культуры.

Ключевые слова: социальная среда; группа; межличностные отношения; социометрия; социометрический статус члена группы.

The Influence of the Social Status of Teenagers on Establishing Interpersonal Relationships during Leisure Activities

Begantsova Irina Serafimovna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;
Guceva Olesya Ivanovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article is devoted to the problem of the influence of social status of a grown-up on establishing interpersonal relationship during the process of leisure activity. According to the results of experiments the social status of a grown-up has the dominant value in establishing the interpersonal relationship in a dancing group of the Palace of Culture.*

Keywords: social environment, group, interpersonal relationship, sociometry, sociometric status of a group member.

Становление личности индивида не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включается. Природа межличностных отношений в любых общностях достаточно сложна. В них проявляются как индивидуальные качества личности — ее эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. Именно активность личности, ее поступки являются важнейшим звеном в системе межличностных отношений [1].

Отрочество — период, когда потребность в общении со сверстниками становится одной из центральных потребностей подростка. И хотя желание общаться со сверстниками, стремление иметь друзей отмечались и в более раннем возрасте, сейчас эта потребность приобретает новое качество — и по содержанию, и по формам выражения, и по роли, которую она начинает играть во внутренней жизни подростка — в его переживаниях, мыслях. Соответственно усиливается значение общения со сверстниками для психического развития подростка [4].

Вступая в межличностные отношения самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях — в детском саду, в классе, в дружеском кругу, в различных формальных и неформальных

объединениях, в процессе досуговой деятельности индивид проявляет себя как уникальная личность [6].

Ещё Л.С. Выготский говорил, что любая группа на каждой возрастной ступени характеризуется своей особой ситуацией развития [3]. Ее анализ позволяет раскрыть содержание межличностных отношений в детских группах. Данный вопрос изучали Э. Мэйо, К. Левин, Р. Бернс и другие исследователи. В последнее время с притоком новых социальных взглядов, когда многое меняется и отжившее умирает, необходимо находить новые цели, новые способы деятельности, которые давали бы больше, позволяли бы более продуктивно работать в новой сложившейся ситуации [2, 5]. Именно поэтому данная тема весьма актуальна. Актуальность подчеркивается необходимостью изучения мотивов эмоционального выбора в межличностных отношениях подростков, что в свою очередь выражается необходимостью изменений в воспитательной работе школы и досуговых учреждений в связи с появлением новых воспитательных технологий.

В данной публикации представлены результаты исследования, проведенного с целью изучения влияния социального статуса подростков на установление межличностных отношений в группе танцевального коллектива Дома Культуры.

В работе решаются следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме изменения социальной структуры малой социальной группы и выявить особенности социального статуса подростка в группе танцевального коллектива Дома Культуры.

2. Изучить особенности социального статуса подростка в группе танцевального коллектива Дома Культуры.

Экспериментальной базой исследования является: Арзамасский городской Дом культуры. В исследовании принимали участие дети, обучающиеся в средней группе танцевального коллектива «Виктория» в количестве 30 человек в возрасте 14–15 лет. В состав средней группы танцевального коллектива «Виктория» входят 19 девочек и 11 мальчиков.

Основным методом сбора фактических данных выступил метод тестирования. Была апробирована методика оценки межличностных отношений (Т. Лири); социометрия (Д. Морено), Q-сортировка (В. Стефансон).

Остановимся подробнее на результатах тестирования детей по методике «Оценка межличностных взаимоотношений» Т. Лири, обучающихся в средней группе танцевального коллектива «Виктория».

Небольшое количество обучающихся — 4 человека (20%) обладают альтруистическим или ответственно-великодушным типом отношения к окружающим. Они мягкосердечны, сверхобязательны, присутствует гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм. Ответственные по отношению к людям, деликатные, мягкие, добрые, бескорыстные, отзывчивые.

Вариант прямолинейный, агрессивный имеют 3 человека (15%). Им свойственно чрезмерное упорство, недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость. Искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели. Также 3 человека (15%) из группы имеют зависимый, послушный тип отношений с одноклассниками. В их характерах можно выделить такие черты как сверхконформизм, полная зависимость от мнения окружающих. Ярко выражена потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, в их признании. Ещё 3 ребенка в группе (15%) имеют сотрудничающий, конвенциональный тип отношений. Они дружелюбны и любезны со всеми; стремятся «быть хорошими» для всех без учета ситуации.

Авторитарным типом отношения к окружающим обладают 2 человека (10%). У них явный дидактический стиль высказываний, черты деспотизма, потребность командовать другими. Они нетерпимы к критике, переоценивают собственные возможности.

Вариант независимо-доминирующий у 2 человек (10%) из группы. У них прослеживается тенденция иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, занимать обособленную позицию в группе. Стиль межличностных отношений от уверенного, независимого, склонного к соперничеству, до самодовольного, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими.

Эти ребята имеют независимо-доминирующий тип отношений со сверстниками в группе. Ещё у двух ребят тип отношений недоверчивый, скептический. Они крайне обидчивы и недоверчивы. К окружающим они относятся с выраженной склонностью к критицизму, с недовольством и подозрительностью.

Выяснилось, что лишь у одной девочки (5%) тип отношений покорно-застенчивый. Ей присуща полная покорность, повышенное чувство вины, самоунижение.

Своеобразным диктатором в классе является отрицательный лидер. Он нетерпим к критике и склонен себя переоценивать. В классе не оказалось ребят без доминант в поведении. Все ученики имеют какой-либо определённый тип отношений к окружающим.

Обобщая результаты анкетирования можно сделать вывод о том, что подростки находятся на полюсах — в крайних положениях — есть либо «главные» либо «подчиняемые». Много ребят молчаливых, неуверенных в себе и своих поступках, они находятся под влиянием лидеров группы.

Остановимся на результатах тестирования детей по методике «Социометрия» Дж. Морено, обучающихся в средней группе танцевального коллектива «Виктория».

С помощью социометрии мы выявили количественную меру предпочтения, безразличия или неприятия, которую обнаруживают члены группы в процессе межличностного взаимодействия. Было изучено состояние эмоционально-психологических отношений в группе танцевального коллектива и положении в нём каждого подростка. Статусные категории каждого ребенка распределились следующим образом: «Звёзды»: (15%); «Предпочитаемые»: (15%); «Принятые»: (20%); «Непринятые»: (25%); «Отвергнутые»: (25%). Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ). Если большинство детей группы оказывается в благоприятных (первой, второй и третьей) статусных категориях, УБВ определяется как высокий, при одинаковом соотношении как средний, при преобладании детей с неблагоприятным статусом — как низкий. В исследуемой группе УБВ можно определить как средний, т.к. в классе одинаковое число детей как с благоприятным, так и неблагоприятным статусом. Рассчитывая Индекс изолированности, можно сделать вывод о том, что группу можно считать благоприятной, если в ней нет изолированных, или их число достигает 5–6%, менее благополучной, если 15–25%. Данную группу можно охарактеризовать как не очень благополучную, число изолированных подростков достигает 25%, что достаточно много.

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что средняя группа танцевального коллектива «Виктория» недостаточно дружна, сплочена, в ней существуют устойчивые микрогруппы и много отверженных подростков. На первый взгляд группа кажется достаточно благополучной, но при более глубоком анализе обнаруживаются большие проблемы. Все показатели оказались

достаточно низкими, много в коллективе низкостатусных детей. Кроме того, в группе есть отрицательный лидер и положительный. Это говорит о том, что группа «разрывается» изнутри, подростки еще не совсем определились в своем поведении. В целом группа очень неоднородная и сложная.

Результаты исследования социального статуса подростка по методике «Q-сортировка» В. Стефансона выглядят следующим образом:

У 6 человек (30%) — диагностика не выявила ярко выраженных тенденций. У этих ребят показатели средние.

Тенденцию к общительности имеют 5 человек — 25% ребята легко идут на контакт, стремятся образовать эмоциональные связи, как в своей группе, так и за ее пределами. Они разговорчивы, но несколько болтливы, несдержанны.

Тенденция к необщительности ярко выражена у 3 человек — 15% — подростки закрыты, молчаливы, на контакт идут неохотно.

Тенденция к зависимости заметна у 10% — ребята несамостоятельны, склонны идти на поводу у других, неспособны принимать решения, всегда прячутся за спины других ребят. Наоборот, тенденция к независимости прослеживается у 10% — они всегда имеют своё личное мнение, но не спорят и скандалят, а делают так, как считают нужным.

Тенденцию к принятию борьбы можно наблюдать у 10%. Ребята активно стремятся участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. Любят спорить и протестовать.

Литература:

1. Божович, Л. И. Развитие личности ребенка. — М.: Просвещение, 1987. — 301 с.
2. Бойко, В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность. — М.: Мысль, 2001. — 206 с.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. — М.: Педагогика, 1990. — 330 с.
4. Краковский, А. П. О подростках. — М.: Педагогика, 1999. — 272 с.
5. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. — Р-н-Д.: МарТ, 2001. — 421 с.
6. Крысько, В. Г. Социальная психология. — М.: Омега-Л, 2008. — 352 с.

Таким образом, в результате диагностического исследования было выявлено, что средняя группа танцевального коллектива недостаточно сплочена, имеют место конфликты.

В результате анализа данных исследования был сделан вывод о том, что социальный статус подростков средней группы танцевального коллектива «Виктория» находится на недостаточно высоком уровне и необходима помощь педагога-психолога в его оптимизации. Для оказания помощи подросткам в оптимизации социального статуса была составлена программа работы педагога-психолога.

Таким образом, сопоставив все данные, проанализировав все результаты исследования, мы можем утверждать, что особенности социального статуса подростка имеет доминирующее значение в установлении межличностных отношений в группе танцевального коллектива Дома Культуры.

Социометрическая структура малой группы представляет собой совокупность соподчиненных позиций членов группы в системе межличностных отношений. В целом, социометрическая структура определяется анализом важнейших социометрических характеристик группы: социометрического статуса ее членов, взаимности эмоциональных предпочтений, наличия устойчивых групп межличностного предпочтения, характера отвержений.

Таким образом, в средней группе танцевального коллектива «Виктория» необходима целенаправленная работа педагога-психолога по изменению социометрического статуса ряда ее участников и реализации целенаправленной программы работы педагога-психолога в данном направлении.

Изучение мотивации учебной деятельности младших подростков в условиях общеобразовательной школы

Беганцова Ирина Серафимовна, кандидат психологических наук, доцент;
Карюхина Анастасия Сергеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема особенностей мотивации учебной деятельности младших подростков в условиях общеобразовательной школы. Экспериментальным путем были выявлены различные группы учащихся, с которыми необходима специальная работа педагога-психолога по формированию мотивации учебной деятельности с учетом их индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, педагог-психолог, младшие подростки.

Study Motivation of Educational Activity of Younger Teens at Secondary School

Begantsova Irina Serafimovna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;
Karyukhina Anastasiya Sergeevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper investigates the problem of particular motivating learning activity of younger teens at secondary school. Different groups of students which require special educational psychologist work on the formation of motivation learning activities based on their individual characteristics were revealed in the present paper by means of an experiment.*

Keywords: motivation, educational activities, educational psychologist, younger teens.

Процесс реформирования системы образования в России сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и учебно-воспитательной практике. Большой акцент делается на необходимости максимального раскрытия и развития личности каждого учащегося, создании условий для его самореализации и дальнейшего самосовершенствования. Признавая личность учащегося основной ценностью обучения, современная педагогика подчеркивает необходимость индивидуализации образовательных программ. Тем не менее, отношение самих школьников к процессу обучения может быть не всегда однозначным. Важным вопросом в данной связи выступает проблема побудительных механизмов учебной деятельности, или проблема мотивации учебной деятельности.

Однако реальностью современной школы является разноуровневость учащихся. Существуют как успешно справляющиеся с программой школьники, так и испытывающие затруднения в учебе. В своей работе учитель зачастую ориентируется на среднего учащегося, что приводит к дезактивации «слабых» и «сильных». Попытка решения данной проблемы нашла отражение в теориях личностно ориентированного, проблемного, программированного, развивающего, модульного обучения. Однако результатом идеализации какого-то одного подхода являлась либо перегрузка слабо подготовленных учащихся, либо недостаточное развитие познавательной активности сильных, либо отсутствие необходимой работы со средними школьниками. Эффективность решения задач формирования учебной мотивации различно успе-

вающих школьников во многом зависит от всестороннего исследования индивидуально-типологических особенностей личности обучаемых и осуществления на этой основе дифференцированной подготовки. Лишь с помощью дифференцированного подхода, логически объединяющего в себе основные идеи всех непротиворечивых концепций обучения, возможно всесторонне подойти к решению данной проблемы [8].

Основными понятиями, рассматриваемыми в работе, являются учебная мотивация и дифференциация обучения. Мы вслед за Асеевым А.Г. определяем учебную мотивацию как совокупность побудительных механизмов учебной деятельности учащегося [1; 2].

Проблемы мотивации и дифференциации учения были предметом исследования многих ученых. Потребности, мотивы, эмоции, установки рассматривались Дж. Аткинсоном, Л.С. Выготским, Е. Деси, К. Левиным, А.Н. Леонтьевым, М.Ш. Магомед-Эминовым, А. Маслоу, В.С. Мерлиным, В.Н. Мясищевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Узнадзе, Х. Хекхаузен; психологические механизмы мотивации — В.К. Вилюнасом, Е.П. Ильиным, В.Э. Мильманом; мотивация поведения и формирование личности — В.Г. Асеевым, Л.И. Божович, П.М. Якобсоном; мотивация как целостный процесс — В.С. Ильиным; формирование мотивации учения изучалось А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Н.И. Мешковым, М.А. Родионовым, Г.И. Саранцевым, Г.И. Щукиной.

Таким образом, проблемы мотивации обучения нашли свое отражение в исследованиях многих ученых.

Для достижения цели исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1. изучить понятие и сущность мотивации учебной деятельности и охарактеризовать особенности мотивации учебной деятельности младших подростков;

2. изучить особенности мотивации учебной деятельности младших подростков;

Методы исследования:

- Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

- Эмпирические: тестирование.

В качестве диагностических методик использовались:

1. Тест-опросник на выявление мотивации учащихся (М. В. Матюхина) [7];

2. Тест «Определение мотивов учения» (А. С. Смирнов) [4];

3. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина) [9].

- Методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных.

В исследовании принимали участие 20 младших подростков 6 «Б» класса: 12 мальчиков и 8 девочек, которые занимаются в танцевальном коллективе дома культуры «Темп» г. Арзамас. Возраст испытуемых 12 лет. Испытуемые данной группы учатся по-разному, у многих есть проблемы с успеваемостью, как по отдельным предметам, так и по целому ряду предметов. К исследованию отнеслись с интересом.

Тест-опросник на выявление мотивации учащихся (М. В. Матюхина) [7] включал в себя вопросы, которые были составлены таким образом, чтобы выявить наличие трех видов мотивов учения: внутренних, внешних положительных и внешних отрицательных. На выявление внутренних мотивов направлены вопросы № № 3,

4, 8. На выявление внешних положительных мотивов направлены вопросы № № 1, 5, 9. На выявление внешних отрицательных мотивов направлены вопросы № № 2, 6, 7.

Перед проведением исследования учащимся была предложена инструкция: «Сегодня мы с вами будем участвовать в одном очень важном исследовании. Вот вы ходите в школу, учитесь. А для чего? Почему вы учитесь? У каждого из вас есть листочек с ответами. Подумайте, как бы вы ответили на мой вопрос: «Почему вы учитесь?». Можно дать три ответа. Обведите их, пожалуйста, кружочком». После того, как испытуемые отметили по три ответа, анкеты были собраны, а детей поблагодарили за участие в исследовании.

Данные, полученные в диагностическом срезе по тесту-опроснику на выявление мотивации учащихся (М. В. Матюхина) представлены в таблице 1.

В исследуемой группе преобладают внешние мотивы над внутренними (55,6% против 44,4%). При этом среди внешних мотивов доля отрицательных существенно не отличается от положительных (22,3% против 33,3%). Проанализируем, какие мотивы являются доминирующими для учащихся. Суммарные результаты представлены в таблице 2.

Среди учащихся исследуемой группы наибольшую долю имеет группа учащихся, доминирующими мотивами у которых являются внутренние мотивы 8 (40%).

Итак, в исследуемой группе нами зафиксированы внешние проявления мотивации учения 5 (25%). У подростков преобладает внешняя мотивация к учению, причем отрицательные мотивы 3 (15%) сильнее положительных 2 (10%) («Я учусь потому, что заставляют родители», «...чтобы не отставать от своих товарищей», «...чтобы не опозорить свой отряд и класс»). Другими словами, «внешний кнут» сильнее, чем внешний пряник».

Таблица 1. Результаты, полученные по тесту-опроснику на выявление мотивации учащихся (М. В. Матюхина)

	Группа испытуемых	
	число ответов	% к итогу
внутренние мотивы	32	44,4
внешние положительные мотивы	24	33,3
внешние отрицательные мотивы	16	22,3
Итого	72	100,0

Таблица 2. Анализ доминирования мотивов учащихся

Преобладающие мотивы	Группа испытуемых	
	число учащихся	% к итогу
внутренние	8	40
внешние положительные	2	10
внешние отрицательные	3	15
не доминирует	7	35
Итого	20	100,0

Что касается доминирования мотивов, то в исследуемой группе 7 (35%) учащихся не определяют доминирование мотивов. Эта группа является «группой риска». Педагогу очень важно вести с ними работу, направленную на осознание необходимости знаний для жизни.

Для сознания подростков наиболее значимы такие широкие социальные мотивы, как мотивы самосовершенствования (быть культурным, развитым) и мотивы самоопределения (после школы продолжать учиться, работать). Подросток осознает общественную значимость учения, и это создает личностную готовность к учению в школе. Эти мотивы — результат социальных влияний.

Дети рассуждают так: «Надо учиться, чтобы потом хорошо работать, хочу быть шофером», «Я хочу быть врачом, чтобы лечить людей, а для этого надо много знать», «Учусь, чтобы быть культурным и развитым». Подобные рассуждения говорят о том, что школа и семья создают у ребенка определенную социальную установку, ребенок понимает, общественную значимость учения, понимает, что знания ему нужны для будущего, он хочет быть умным, культурным и развитым. Такая установка определяет положительное отношение детей к деятельности и создает благоприятные условия для учения [5].

Надо отметить, что мотивы самосовершенствования и самоопределения выступают для подростка как «понижаемые» и связаны с далекими целями. Однако эта перспектива очень далекая, а подросток живет по преимуществу сегодняшним днем.

В связи с той значимостью, которую подростки придают мотивам самоопределения (будущая профессия, продолжение образования) и самосовершенствования (быть умным, развитым, культурным), важно строить учебный процесс так, чтобы учащийся «видел» свое движение вперед, свое ежедневное обогащение знаниями, умениями, свое движение от незнания к знанию. Это возможно, если ученик отдает себе отчет в том, что он уже знает и чего еще не знает, чему еще надо научиться, о чем он узнает и чему научится, какими способами работы он уже овладел и какими предстоит овладеть на следующем уроке, в следующей четверти. В связи с этим первостепенное значение приобретает в учебном процессе четкая постановка на уроке ближних и дальних целей, учебных задач [6].

Следующей диагностической методикой в нашем исследовании был использован тест «Определение мотивов учения» (А.С. Смирнова) [4], который включал в себя следующие шкалы: мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, мотивация престижа, мотивация избегания неприятностей, мотивация содержания учения, социальные мотивы учебной деятельности

Было проведено три серии испытаний. **Первая серия.** Испытуемым дают карточки, на каждой из которых написано одно из суждений. Предлагается разложить карточки на пять групп: в одну отложить все карточки с мотивами, которые имеют очень большое значение для учения;

во вторую — просто имеют значение; в третью — имеют небольшое значение; в четвертую — имеют очень малое значение, в пятую — совсем не имеют значения.

Вторая серия. Из тех же карточек надо отобрать только 7 карточек, на которых написаны, по мнению испытуемого, особенно важные суждения.

Третья серия. Из тех же карточек надо отобрать только 3 карточки, на которых написаны особенно важные для испытуемого суждения.

Первая серия дает испытуемому большой простор для выбора.

Вторая серия ставит испытуемого перед необходимостью более строгого отбора, поэтому он вынужден ограничить выбор. Это заставляет его лучше осознать свои побуждения и мотивы.

Третья серия требует еще более глубокого осознания своего отношения к учению.

При обработке результатов учитываются только случаи совпадения, когда в двух или трех сериях у испытуемого наблюдались одинаковые ответы. Например, если испытуемый в двух сериях (первой и второй, или второй и третьей, или первой и третьей) в качестве наиболее значимого мотива выбирает карточку, на которой написано: «Люблю брать сложные задания, преодолевать трудности», то это рассматривается как указание на выбор, в противном случае, выбор считается случайным и не учитывается.

Данные диагностики по тесту «Определение мотивов учения» подтвердили полученные выше результаты. Они отражены на рисунке 1.

Так, в исследуемой группе одним из мотивов учебной деятельности является «Учебный мотив», который выявлен у 6 (30%) учащихся. Это, как правило, мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями, эти мотивы реализуются как удовлетворение от самого процесса учения и его результатов. Так же эти мотивы состоят в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний, интересы и приемы самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. Необходимо заметить, что в эту группу попали не только дети, которые учатся на «отлично», но и со средней успеваемостью.

«Внешние мотивы» выражены у 4 (20%) учащихся. Эти мотивы исходят от педагогов, родителей, класса, общества в целом и приобретают форму требований, указаний. Как правило, большинство внешних мотивов учения носят для младшего подростка негативный характер, но,

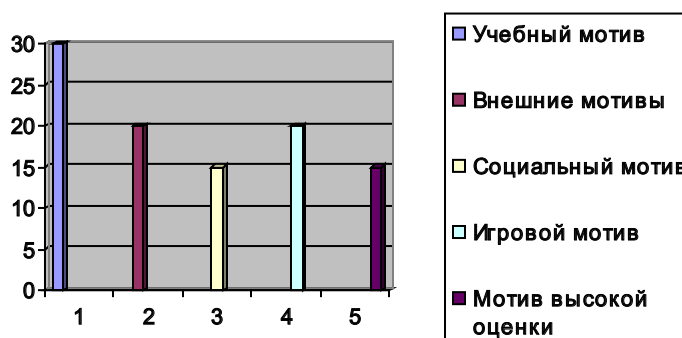


Рис. 1. Данные диагностики по тесту «Определение мотивов учения» (А. С. Смирнова)

как учителя, так и родители осознают, что внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе они равны.

«Социальный мотив» выявлен у 3 (15%) учащихся. Этот мотив состоит в понимании социальной значимости, желании выполнять свой долг перед обществом, в чувстве ответственности, стремлении занять определенную позицию, определенную должность в будущем, получить признание окружающих, заслужить у них авторитет, получить достойное вознаграждение за свой труд. Одной из разновидностей такого мотива считают так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны взрослых и сверстников.

«Игровой мотив» у 4 (20%) учащихся: Игорь Р. и Алёна К., похоже, приходят в школу только чтобы поиграть с друзьями, они не могут самостоятельно организовать свою деятельность.

«Мотив высокой оценки» у 3 (15%) учащихся: Саши И. и Лина Г., из беседы с родителями которых выяснилось, что ребята получают денежное вознаграждение за каждую высокую оценку.

Полученные данные констатируют факт, что учеба в школе для большинства учащихся исследуемой группы стала тяжелым, неинтересным занятием, хотя еще в младшей школе у них должен был быть сформирован учебный мотив. Несформированность данного мотива в подростковом возрасте может привести к неумению школьников самостоятельно добывать знания, самостоятельно регулировать свою учебную деятельность, рационально организовывать свой труд. Это, как правило, становится причиной снижения успеваемости именно в среднем звене, когда подростку приходится сталкиваться с разными требованиями учителей, с разными стилями их поведения. Также при несформированном учебном мотиве школьнику становится все сложнее и сложнее ориентироваться в возрастающем объеме учебного материала. Естественно, все это приводит к эмоциональным, психическим, физическим перегрузкам и негативно сказывается как на общей картине успеваемости, так и на отношении младшего подростка к школе [3].

В ходе проведения методики, направленной на диагностику социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной, была дана следующая инструкция: ответьте на каждый вопрос «Да», если он верно описывает ваше поведение и «Нет», если ваше поведение не соответствует тому, о чем говорится в вопросе.

В интерпретации к тесту указывается на то, что люди, более ориентированные на процесс, менее задумываются над достижением результата. Они часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

Люди, ориентирующиеся на результат, одни из самых надежных. Они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам.

Люди, ориентирующиеся на альтруистические ценности, часто в ущерб себе, заслуживают всяческого уважения. Это люди, о которых стоит позаботиться. Альтруизм наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой отличает зрелого человека. Если же альтруизм чрезмерно вредит, он, хотя и может казаться неразумным, но приносит счастье [5].

Люди с чрезмерно выраженным эгоизмом встречаются довольно редко. Известная доля «разумного эгоизма» не может навредить человеку. Скорее более вредит его отсутствие, причем это среди людей «интеллигентных профессий» встречается довольно часто.

По результатам первого среза по методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной были получены следующие данные, представленные в таблице 3.

У 10 учащихся (50%) была выявлена ориентация на процесс. Следовательно, они менее задумываются над достижением результата. Сам по себе процесс учения является для них интересным, но они не способны тренировать свои навыки и исправлять возникающие в ходе работы ошибки, что сказывается на достижении ими положительно результат.

Таблица 3. Результаты по методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкиной)

Установки	Группа испытуемых	
	число учащихся	% к итогу
Ориентация на процесс	10	50
Ориентация на результат	4	20
Ориентация на альтруизм	2	15
Ориентация на эгоизм	8	15
Итого	20	100,0

У 4 учащихся (20%) была выявлена ориентация на результат. Следовательно, имея перед собой четкую цель, они могут планировать свою деятельность, отработывая ее сложные участки и понимая важность этой работы.

У 3 учащихся (15%) была выявлена ориентация на альтруизм. Эти учащиеся способны достигать целей, ориентируясь на результат, но, помогая другим, зачастую не уделяют должного внимания своим возможностям и способностям, хотя при разумном руководстве они способны самореализоваться.

У 3 учащихся (15%) была выявлена ориентация на эгоизм. Такие учащиеся в основном ориентированы сами на себя, используя любую ситуацию в своих целях.

Кроме того, результаты, полученные по «Методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной позволили нам выявить группы учащихся в зависимости от развития мотивации:

1. Группа высокомотивированных испытуемых с гармоничными ориентациями. Все ориентации выражены сильно и в равной степени — 4 человека (20%);

2. Группа низкомотивированных испытуемых, у которых все ориентации выражены чрезвычайно слабо — 8 человек (40%);

3. Группа с дисгармоничными ориентациями, у которых некоторые ориентации выражены сильно, а другие могут даже отсутствовать — 8 человек (40%)

Таким образом, в процессе реализации диагностического исследования было выявлено, что мотивация к учению у испытуемых достаточно слабая, подростки низко мотивированы, существующие мотивы относятся больше к удовлетворению собственных потребностей, чем к учебе. Возникает необходимость разработки специальной программы работы педагога-психолога по формированию мотивации учебной деятельности подростков, с учетом выявленных нами групп учащихся.

Литература:

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. — М.: Смысл, 1976. — 312 с.
2. Асеев, В. Г. Формирование личности и структурный уровень мотивов // Проблемы личности. Материалы симпозиума. — М.: Просвещение, 1969. — 210 с.
3. Баканов, Е. Н., Иванников В. А. О природе побуждения // Вопросы психологии. — 1983. — №4. — с. 146–154.
4. Васильев, И. А., Магомед-Эмиров М. Ш. Мотивация и контроль за действием. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 144 с.
5. Епифанова, С. Формирование учебной мотивации // Высшее образование в России. — 2000. — №3. — с. 106–107.
6. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2011. — 508 с.
7. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников. — М.: Просвещение, 1984. — 142 с.
8. Эммонс, Р. Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности. — М.: Смысл, 2004. — 416 с.
9. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М.: Наука, 1969. — 125 с.

Профессиональная направленность студентов СПО как фактор развития профессионального самосознания

Беганцова Ирина Серафимовна, кандидат психологических наук, доцент;
Никишев Алексей Викторович, магистрант;
Смагина Наталья Владимировна, магистрант
Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема развития направленности студентов СПО как фактора развития их профессионального самосознания. Экспериментальным путем доказывается, что направленность личности в целом, а также мотивация ее профессионального выбора определяют, как особенности ее профессиональной направленности, так и профессионального самосознания.

Ключевые слова: направленность личности; профессиональная направленность; самосознание; профессиональное самосознание, мотив.

Professional Orientation of Secondary Vocational Education Students as a Factor of Development of Professional Self-consciousness

Begantsova Irina Serafimovna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;
Nikishev Aleksey, Master's Degree student,
Smagina Natalya, Master's Degree student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The present article deals with the problem of orientation development of secondary vocational education students as a factor of extension of their professional self-consciousness. It is proved by experiment that personality orientation in general and motivation of its professional choice are defined as the peculiarities of its professional orientation as well as its professional self-consciousness.*

Keywords: *personality orientation, professional orientation, self-consciousness, professional self-consciousness, motive.*

Согласно концепции модернизации российского образования цель профессионального образования — подготовка квалифицированного специалиста, обладающего как теоретическими, так и практическими **компетенциями**; конкурентоспособного на рынке труда; готового к личностному и профессиональному развитию в течение всей жизни; способного выстраивать свою профессиональную карьеру; имеющего ценностно-смысловое отношение к будущей трудовой деятельности; позитивно осознающего и принимающего себя в выбранной профессии.

На этапе подготовки к профессиональной деятельности в вузе студенту необходимо научиться не только осознавать свои профессиональные ценности и мотивы, но и быть способным оценить себя как профессионала, в процессе формулирования и достижения своих профессиональных целей.

Следовательно, профессиональное образование должно быть направлено на развитие профессионального самосознания студентов и в частности развитие их профессиональной направленности, которая изучается как в педагогике, так и психологии.

Как правило, исследователи при изучении профессионального самосознания опираются на изученные особенности, свойства, структуру и функции самосознания личности и ищут особую специфику его содержания и проявления у представителей тех или иных профессий (К. В. Бакланов, Е. М. Борисова, М. И. Жукова, Г. П. Логинова, Т. Д. Миронова, Л. М. Митина, М. В. Молоканов, С. Р. Пантеев, В. М. Савеленко, В. А. Сластенин, А. И. Шутенко и др.) [1, 2, 3, 4].

В отечественной психологии исследования по проблеме самосознания сконцентрированы в основном вокруг трех групп вопросов: философско-методологические историко-культурные аспекты самосознания, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием (И. С. Кон, А. Г. Спиркин, А. И. Титаренко) и др.; общепсихологические аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности (Л. И. Божович, И. И. Чеснокова, С. Л. Рубинштейн) и др.; социально-перцептивные аспекты становления самосознания в контексте проблемы развития личности (Л. И. Божович, И. И. Чеснокова, С. Л. Рубен-

штейн), а также социально-перцептивные аспекты самосознания, связанные с особенностями самооенок, их взаимосвязью с оценками окружающих, с самосознанием и познанием других людей (А. В. Захарова, А. И. Липкина, В. В. Столин) и др. Вопросы профессиональной направленности личности рассматриваются в контексте общей проблемы направленности личности [5, с. 22].

Формирование профессионального самосознания связано с формированием системы профессионально важных качеств, особенностей мотивации, самооценки, активизации индивидуально-творческого самопознания и саморазвития личности учащегося.

Фактически профессиональная направленность является одним из психологических механизмов развития личности и ее профессионального самосознания, представляя собой осознанное отношение к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности. Условием формирования профессиональной направленности является наличие у человека наиболее важных для него мотивов, которые и обеспечивают устойчивость профессиональной направленности личности и развитие ее профессионального самосознания. Таким образом, мотив, помимо других компонентов профессиональной направленности личности (цели, склонности, способности и пр.), является ее системообразующей частью.

В данной публикации представлены результаты экспериментального исследования, проведенного с целью изучения особенностей направленности личности и мотивов выбора профессии студентов СПО.

Наше исследование проводилось на базе государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования Лукояновский педагогический колледж им. А. М. Горького (ГБОУ СПО ЛПК), специальность «Физическая культура».

С целью изучения особенностей направленности личности и мотивов выбора профессии учащихся 1 курса ГБОУ СПО ЛПК нами были использованы следующие методики:

- методика МЭДНАЛ (методика экспресс-диагностики направленности личности, позволяет определить доминирующую направленность: личную, деловую или коллективистскую);
- методика «Мотивы выбора профессии», предложенная Р. В. Овчаровой (методика позволяет исследовать мотивы выбора профессии, определить ведущий тип мотивации в процессе выбора профессии).

Знание доминирующей направленности личности и того, почему студент избрал ту или иную профессию, позволяет

предвидеть, насколько успешно он будет ею овладевать, насколько серьезно, увлеченно будет работать, насколько устойчивым будет интерес к избранной деятельности.

Результаты диагностики экспериментальной и контрольной групп студентов 1 курса СПО по методике МЭДНАЛ представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, у 53,1% студентов экспериментальной и 58,3% студентов контрольной группы доминирующей является коллективистская направленность, что связано с преобладанием мотивов общения, желанием поддерживать хорошие взаимоотношения с однокурсниками, друзьями. Также это можно объяснить тем, что в профессиональной деятельности будущих специалистов главной является коммуникативная функция, умение и желание общаться с людьми, уметь устанавливать с ними позитивные межличностные и деловые отношения. Преобладание данной направленности, возможно, связано с тем, что первокурсники переживают процесс адаптации к учебно-профессиональной деятельности и стремятся наладить межличностные и деловые отношения в новой социальной среде как со своими сверстниками, так и с преподавателями.

В то же время студенты проявляют направленность как на задачу (33% в экспериментальной и 19,5% в контрольной группе), так и на себя (33% в экспериментальной и 19,5% в контрольной группе).

Направленность студентов на задачу вместе с направленностью на взаимодействие указывает на их стремление к освоению профессиональных знаний и умений. Хотя на данном этапе обучения представление студентов о своей будущей профессии является достаточно неопределенным. Возможно, для них, на первых этапах знакомства с профессией особенно значимы коллективистская и деловая направленность, так как на начальном этапе профессионального обучения совместная деятельность, направленная на взаимную поддержку, овладение новыми знаниями, умениями и навыками будет способствовать успешности их деятельности. Таким образом, анализ полученных результатов показывает, что жизненная позиция молодых людей проявляется в основном в доминировании коллективистской направленности.

Результаты диагностики экспериментальной и контрольной групп студентов 1 курса СПО по методике «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой представлены в таблице 2.

При выборе профессии человек руководствуется следующими мотивами: общественной значимостью про-

Таблица 1. Результаты диагностики экспериментальной и контрольной групп студентов 1 курса СПО по методике МЭДНАЛ

Вид направленности	ЭГ %	КГ %
Направленность на себя (НС)	13,9	22,2
Направленность на взаимодействие (ВД)	53,1	58,3
Направленность на задачу (НЗ)	33	19,5

Таблица 2. Результаты диагностики экспериментальной и контрольной групп студентов 1 курса СПО по методике «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой

Мотивы	ЭГ в %	КГ в %
Внутренние индивидуальные	12	10
Внутренние социальные	25	27
Внешние положительные	57	59
Внешние отрицательные	6	4

фессии; престижем; заработком; возможностью продвижения по службе и др.

Знание того, почему студент избрал ту или иную профессию, позволяет предвидеть, насколько успешно он будет ею овладевать, насколько серьезно, увлеченно будет работать, насколько устойчивым будет интерес к избранной деятельности.

Для того чтобы лучше ориентироваться в большом разнообразии мотивов, можно разделить их на внутренние и внешние. Внутренние мотивы выбора той или иной профессии — ее общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т.д. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления.

Внешняя мотивация — это заработок, стремление к престижу, боязнь осуждения, неудачи и т.д. Внешние мотивы можно разделить на положительные и отрицательные.

К положительным мотивам относятся: материальное стимулирование; возможность продвижения по службе; одобрение коллектива; престиж, то есть стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия.

К отрицательным мотивам относятся воздействие на личность путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций негативного характера.

Исследования показывают, что преобладание внутренних мотивов наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности. То же самое можно сказать и относительно положительной внешней мотивации.

Анализ результатов первичной диагностики по методике «Мотивы выбора профессии» показал, что: внутренними индивидуально значимыми мотивами руководствуются 12% студентов экспериментальной и 10% контрольной группы (а именно: «профессия соответствует моим способностям, соответствует умственному и физическому развитию, является привлекательной» ...). Социально-значимые мотивы, такие как: возможность приносить пользу людям, дает возможность для роста профессионального мастерства и др., выбрали для себя 25% студентов экспериментальной и 27% студентов контрольной группы. Внешние положительные мотивы «Близка к любимому школьному предмету, является высокооплачиваемой и т.д.» 57% студентов экспериментальной и 59% студентов контрольной группы. Внешние отрицательные мотивы (нравиться родителям, избрана друзьями) — 6% студентов экспериментальной и 4% студентов контрольной группы.

Таким образом, студентам в большей степени свойственны внешние положительные мотивы зачастую не связанные с направленностью на будущую профессию.

На основании полученных результатов диагностики и их анализа, а именно выявление коллективистской направленности и внешней положительной мотивацией у большинства студентов первого курса СПО возникает необходимость разработки комплексной программы психолого-педагогического обеспечения формирования профессиональной направленности и развития профессионального самосознания студентов педагогического колледжа, которая может быть реализована на базе ГБОУ СПО ЛПК.

Литература:

1. Борисова, Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности. — М.: Наука, 1981. — с. 159–177.
2. Жукова, М.И. Социально-психологические факторы успешности деятельности врача: дис... канд. психол. наук. — М., 1990.
3. Миронова, Т.Д. Самосознание профессионала. — Улан-Удэ: Изд-во Бурятского ун-та, 1999. — 200 с.
4. Митина, Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. — 1990. — №3. — с. 58–64.
5. Столин, В.В. Самосознание личности. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 284 с.

Проблема формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза

Беляева Галина Валерьевна, ассистент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматриваются теоретические подходы к изучению мотивации обучения студентов в вузе, структура профессиональной мотивации учения. Экспериментально исследуется проблема формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: мотив, профессиональная мотивация, профессиональное становление, внутренние и внешние мотивы учения, студенты.

The Problem of Formation of Professional Motivation of Pedagogical Institute Students

Belyaeva Galina Valeriyevna, assistant

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article deals with theoretical approaches to study the motives of studying at the institute, the structure of professional motivation of study. The problem of formation of professional motivation with pedagogical students is experimentally examined.*

Keywords: *motive, professional motivation, professional formation, inner and outer motives of study, students.*

Внешние условия окружающей нас действительности развиваются динамично и формируют в подрастающем поколении противоречивые взгляды на выбор будущего профессионального становления. Человеку, в таких сложных решениях профессионального самоопределения необходима помощь с учетом систематических исследований по данной проблеме. В последние годы в психологии появилось много исследований изучающих профессиональную ориентацию, выбор профессии, профессиональную подготовку и адаптацию личности в условиях современного общества. Наряду с этим возрастает уровень ответственности личности за правильный выбор будущей профессии. Исключение влияния стихийных факторов на выбор профессии становится все более необходимой задачей. Наиболее важным является, чтобы выбор профессии осуществлялся, именно, на основе системы ценностей человека, не противоречащих общественным ценностям и интересам общества. Существенный вклад в решение этой задачи предполагает внести исследование мотивации профессионального выбора, а также изучение влияния мотивов, особенностей выбора профессии, степени удовлетворенности выбором, процесса принятия своей профессии, формирование активного отношения к процессу профессионального становления.

Для оптимизации учебно-профессионального процесса и совершенствования системы профессиональной ориентации необходимо изучение мотивов профессионального выбора, а вместе с тем и формирование самой профессиональной мотивации, так как эффективное развитие

профессиональной образованности личности возможно только при высоком уровне ее сформированности [1].

Данные исследования являются объяснением необходимости обращения к проблеме становления профессиональной мотивации студенческой молодежи, и, прежде всего, студентов — будущих педагогов, так как именно в этой научной области специфическим образом проявляются основные моменты взаимодействия личности и профессии, где образовательный процесс приобретает ведущее значение.

Изучение проблемы мотивации и мотивов поведения и деятельности являются одними из основополагающих в психологической науке. В общем плане мотив — это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия. В качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы, убеждения, социальные установки. В общепсихологическом контексте мотивация является системой психологически разносторонних стимулов, предопределяющих поведение и деятельность человека [3].

Под профессиональной мотивацией, применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования, понимается совокупность факторов и процессов, побуждающих и направляющих индивида к изучению будущей профессиональной деятельности. Эффективное развитие профессиональной образованности личности возможно только при высоком уровне формирования профессиональной мотивации, которая и является внутренним детерминантом развития профессионализма.

В этом контексте под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов важных потребностей личности (получение высшего образования, профессионального формирования личности). Эти потребности удовлетворяются в процессе решения учебных задач и движут к изучению будущей профессиональной деятельности [4]. Продуктивность обучения во многом зависит от разумных представлений студента о том, что за профессию он выбрал и значимости ее для общества.

Проблеме формирования профессиональной мотивации посвящены труды отечественных (В.Г. Асеев, И.А. Васильев, В.К. Вилюнас, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин, В.И. Ковалёв, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон и другие) и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, К. Левин, Х. Хенхаузен и другие).

Анализируя работы отечественных психологов, можно заметить, что мотивы исследуются главным образом в связи с деятельностью (Л.С. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, К.А. Абульханова-Славская), с проблемами личности (В.Г. Асеев, Л.И. Ботовил, Л.И. Анцыферовой) и с установкой (Д.И. Узнадзе и его школа) [1].

В зарубежной психологии также отсутствует единство в определении понятия «мотив». Представители фрейдизма и бихевиоризма утверждают, что индивид стремится к уравниванию своего взаимодействия с чужой социальной средой (напряжение). Устранение этого напряжения, восстановление уравновешенного состояния является целью всего поведения человека [5].

Представители другого направления (А. Маслоу и Г. Олпорт) настаивают на модели непрерывного становления, развития и совершенствования личности. Поиск постоянного напряжения, для них, является характерной чертой личности. Именно это напряжение и движет поведением человека [3].

Немецкий психолог Х. Хенхаузен, занимавшийся проблемой мотивов и мотивацией под «мотивом» понимал потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление. Все эти термины, по его мнению, указывают на «меняющуюся» направленность действия на определенные направленные состояния, которые независимо от их неоринарности всегда содержат в себе ценностный компонент, который субъект стремится достичь [5].

К. Левин, в качестве побудительной силы поведения рассматривал намерения, тем самым соотнося их с мотивами и мотивацией. По его взглядам действие по намерению предполагает устремление человека в будущее, его предположение, осмысленность принимаемого решения. В намерении, тем самым, наиболее выражено проявляется смысл предполагаемых действий и поступков, их произвольный характер [2].

Таким образом, в настоящее время нельзя признать существование единого понимания сущности мотива. Среди основных трактовок можно выделить: мотив как предмет внешнего мира (А.Н. Леонтьев), мотив как побуждение

(В.И. Ковалёв, Х. Хенхаузен), мотив как устойчивое свойство личности (В.С. Мерлин), мотив как потребность (Л.И. Божович, Л.С. Рубинштейн, В.Д. Шадриков), мотив как намерение (К. Левин) [1].

Для рассмотрения проблемы формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза рассмотрим структуру профессионально мотивации. В структуру профессиональной мотивации учения входят внутренние и внешние мотивы субъектов учения.

Мотив, сформированный под воздействием факторов, связанных с учебной деятельностью, является внутренним. Внутренняя мотивация (интринсивная) представляет собой конструкт, описывающий такой тип детерминации деятельности, когда иницирующие и регулирующие ее факторы происходят изнутри личности и внутри самой деятельности [6, с. 117-118]. Внутренне мотивированная деятельность учения не имеет других поощрений, кроме самой активности, поэтому является самоцелью, а не служит средством для реализации другой цели. Она переживается субъектом деятельности как состояние радости, удовольствия и удовлетворения от самого процесса учения. К внутренним мотивам учения студентов в вузе мы относим широкие познавательные мотивы и мотивы самообразования. Они возникают в ходе самостоятельной познавательной деятельности, ориентированы на овладение новыми знаниями, непрерывную познавательную активность, инициативу, стремление к компетентности, самостоятельности, тем самым обеспечивают способность студентов преодолевать возникающие трудности в процессе обучения.

Мотив, сформированный под воздействием побудителей, непосредственно не связанных с учебной деятельностью является внешним. Внешняя мотивация (экстринсивная) представляет собой конструкт для описания причин проявления деятельности в тех ситуациях, когда факторы, которые ее образуют и регулируют, находятся вне субъекта деятельности и вне процесса деятельности [6, с. 117-118]. Мотив является внешним, если главной причиной деятельности учения становится получение чего-либо за пределами самого процесса учения. Внешние мотивы составляют мотивацию заданного и стихийного учения, основанную на действиях, которые студенту задали выполнить, а результатом являются исполнительские действия. К внешним мотивам мы относим узкие учебно-познавательные мотивы, получение стипендии, диплома, подчинение требованиям преподавателя или родителей, получение похвалы, признания сокурсников.

Таким образом, внутренние мотивы учения студентов вуза мы относим к релевантным, внешние мотивы — к иррелевантным, первые имеют, вторые не имеют прямого отношения к приобретаемым профессиональным знаниям, умениям и навыкам в процессе обучения. Релевантной, соответствующей выбору профессии педагога и удовлетворенности ею, является мотивация учения, связанная с наличием у студентов непосредственного ин-

тереса к самим приобретаемым профессиональным знаниям, умениям и навыкам. Иррелевантной является мотивация, основанная на иных побуждениях к получению данной профессии, вынуждающих студентов приобретать соответствующие знания, умения и навыки.

Для изучения проблемы формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза было проведено исследование на базе Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского в 2014 году, в котором приняли участие 20 студентов 1-го курса, в возрасте 17–18 лет. В исследовании были использованы методики: «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, М.В. Овчинников), «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин).

Анализ полученных результатов по методике «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, М.В. Овчинников), свидетельствует о том, что большинство студентов (60%) имеют внешне мотивированные побуждения к учению, которые включают в себя внешние мотивы поступления в педагогический вуз, а также узкие учебно-познавательные мотивы. Остальные студенты (40%) имеют внутренне мотивированные стимулы учения, которые представлены в качестве внутренних мотивов поступления в педагогический вуз и широких познавательных мотивов.

Анализируя результаты по отдельным характеристикам мотивов, мы получили, что главными мотивами, способствующими выбору данной специальности, является: на первом месте — 75% (15 человек) — желание получить высшее образование, на втором — 60% (12 человек) — интерес к профессии, на третьем — 55% (11 человек) — использование педагогических знаний для воспитания своих детей. Наиболее значимыми для студентов в их учении является: на первом месте — 80% (16 человек) — не запускать изучение учебных предметов, на втором — 75% (15 человек) — приобретение глубоких и прочных знаний, на третьем — 70% (14 человек) — успешно учиться и сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». По мнению опрошенных, получение диплома дает возможность: на первом месте — 70% (14 человек) — получить интересную работу, на втором — 55% (11 человек) — самореализоваться, на третьем — 50% (10 человек) — самосовершенствоваться.

Следовательно, большинство опрошенных студентов выбрали мотивы, которые находятся вне учебной деятельности; включают внешние ориентации к процессу

учения, зависимости от других; предполагают предпочтение упрощенного учебного действия и слабую интеллектуальную гибкость в учебной деятельности. Меньшее число опрошенных выбрало мотивы, которые подразумевают высокий интерес к профессии, приобретение глубоких знаний, самореализацию, самосовершенствование; предпочтение сложных путей поиска вариантов решения поставленных учебных задач.

Анализ результатов, полученных по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин), свидетельствует о том, что для студентов 1 курса, исследуемой группы, значимым мотивом является: 1) желание получить диплом (60%, 11 человек); 2) постоянно получать стипендию (45%, 9 человек); 3) добиться одобрения родителей и окружающих (40%, 8 человек); 4) стать высококвалифицированным специалистом (30%, 6 человек); 5) приобрести глубокие и прочные знания (25%, 5 человек). Следовательно, ведущее место у опрошенных студентов, по результатам этой методики, занимают также внешние мотивы учения. Обобщая данные по результатам двух методик, стоит отметить что, для студента наличие доминирующего уровня внешних мотивов является препятствием на пути становления его как будущего компетентного профессионала своей профессии. Неразвитие значимости внутренних мотивов может оказаться главным образом причиной трудной адаптации к вузовской системе обучения, плохой успеваемости и, как следствие, затруднит дальнейшее профессиональное становление личности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости реализации целенаправленной развивающей работы по мотивированию студентов на получение выбранной профессии. С этой целью в дальнейшем необходима разработка и реализация программ ориентирующих студентов на профессию, формирующих потребность в образовательной коммуникации, учитывающих психолого-педагогические особенности студентов в процессе работы с ними по развитию профессиональной мотивации. Для эффективного развития профессиональной культуры личности будущих специалистов, необходимо чтобы уже на этапе профессиональной подготовки в вузе у студента была сформирована личность профессионала, убежденность в собственной профессиональной пригодности, в обладании творческим педагогическим потенциалом, в способности найти подход к различным категориям обучающихся. Все это является необходимым для успешной деятельности студента как будущего специалиста.

Литература:

1. Бакшаева, Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. — М.: Логос. — 2006. — 368 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность. — 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. — 352 с.
4. Рудик, П. А. Мотивы поведения деятельности. — М.: Наука. 2003. — 136 с.
5. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. — М.: Педагогика. 2005. — 392 с.

6. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. — 1996. — №3. — с. 117–118.

Психолого-педагогические особенности развития творческих способностей подростков в условиях детского оздоровительного лагеря

Дворникова Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент;
Комакова Александра Дмитриевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье отражены подходы к проблеме развития творческих способностей в условиях детского оздоровительного лагеря. Психолого-педагогическая деятельность с подростками рассматривается как оказывающая влияние на раскрытие их личностного потенциала. В статье представлены результаты диагностики уровня развития творческих способностей подростков и определены общие направления организации развивающей среды для подростков.

Ключевые слова: творческие способности, подростковый возраст, дополнительное образование, детский оздоровительный лагерь, психолого-педагогическое сопровождение.

Psychological and Pedagogical Features of the Development of Creative Abilities of Teenagers in Health Camps for Children

Dvornicova Irina Nickolayevna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;
Komakova Aleksandra Dmitriyevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper describes the approaches to the development of creativity under the conditions of health camps for children. Psychological and pedagogical activity with teenagers is considered to have an impact on the disclosure of their personal potential. The article presents the results of the diagnostic level of development of creative abilities of teenagers and defines the general directions of the organization developing environment for teenagers.*

Keywords: *creativity, adolescence, additional education, children's camps, psychological and educational support.*

В современных условиях при динамике социальных и экономических процессов постоянно увеличивается нагрузка на школьников, которым нужен полноценный отдых. Вопрос об оздоровлении и полноценном отдыхе детей зачастую решают детские оздоровительные лагеря. Поэтому организация воспитательного процесса и разработка методик работы с детьми в таких учреждениях становится актуальной.

В наше время серьезные требования предъявляются к быстрому овладению навыками и умениями коммуникативного поведения, нестандартного мышления, и, прежде всего, к развитию творчества. Творческие способности проявляются в стремлении личности к проявлению собственной инициативы, таланта, стремлении создать что-то новое, свое лучшее.

Подростковый возраст — возраст интенсивного развития личностной рефлексии, самосознания, поиска путей

самореализации и самоутверждения. Имея большой социальный опыт, подросток может осознавать свои переживания, выражать их, понимать, чем они вызваны [5].

Творчество строится на наличии у подростков врожденных задатков, которые независимо и спонтанно проявляются в их деятельности [4]. Главная особенность данного возраста — это осознание собственной индивидуальности, неповторимости, непохожести. Для подростков личностные качества становятся особенно ценными. При исследовании вопроса о формировании и развитии творческих способностей у подростков в современном обществе большую роль играет социальная среда, окружающая подростка. Стремление выделиться среди сверстников, заставляет подростка ожидать признания высокой значимости и ценности результатов своего индивидуального творчества.

Проблема развития творческих способностей привлекала и привлекает внимание целого ряда ученых. Ей посвя-

тили свои работы Д. Б. Богоявленская, Л. А. Большакова, Г. Л. Бурменская, Г. С. Гуревич, А. Н. Лук, Р. С. Немов, Е. П. Ильин, О. Г. Ридецкая, А. И. Савинов, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др. Большой вклад в разработку проблем способностей, одаренности, творческого мышления внесли такие ученые, как Г. Л. Бурменская, Дж. Гилфорд, Г. С. Гуревич, Г. М. Коджаспировская, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Э. П. Торранс и другие исследователи.

Развитие творческих способностей подростка, а также создание условий для его самоопределения и самореализации является одной из задач, поставленных законом «Об образовании» Российской Федерации [1]. Многие исследователи дополнительное образование детей понимают как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ. Сам термин «дополнительное образование детей» появился в начале 1990-х годов в связи с принятием Закона РФ «Об образовании» [1].

Учреждение дополнительного образования детей — тип образовательного учреждения в Российской Федерации, его основная цель развить мотивацию у личности к творчеству и познанию, реализовать дополнительные образовательные программы и услуги в интересах личности. Детский оздоровительный лагерь является одним из видов таких учреждений, имеет свою специфику, которая даёт ему определенные преимущества перед другими средствами и формами работы. Это выражается, во-первых, в совместном проживании детей. Во-вторых, именно здесь осуществляется наиболее тесное взаимодействие подростков со взрослыми. В-третьих, отдых, развлечения и всевозможные хобби подростков дают им возможность восстановить свои физические и душевные силы, заняться интересным делом, проявить себя, раскрыв тем самым свои творческие способности [2]. Все это помогает развивать новые навыки, раскрыть потенциал личности подростка.

Анализ исследований проблемы развития творческих способностей подростков в детских оздоровительных лагерях выявили ряд противоречий. Во-первых, с одной стороны, летний оздоровительный лагерь даёт возможность подростку уйти от сильного контроля школы и опеки семьи, подчас подавляющих его стремление к саморазвитию. В лагере у подростка появляется ситуация свободного выбора действий и поступков, форм творческой деятельности, способствующих саморазвитию личности. С другой стороны, наблюдается отрыв от школы и семьи, от устоявшегося мироощущения, где все возникающие на пути подростка проблемы разрешались при поддержке взрослого. Когда же подросток попадает в новую среду, он меняет привычный образ жизни и деятельности, и это требует от него принятия собственных решений и самостоятельности. В связи с этим возможно и необходимо в условиях лагеря создание условий для творческого саморазвития подростка при минимальном эмоционально-психологическом дискомфорте.

Во-вторых, подросток постоянно проживает в коллективе и ощущает на себе его влияние, так как действует согласно общепринятым законам, действующим в летнем оздоровительном лагере. Следовательно, чтобы не ущемить стремление подростка к саморазвитию в условиях коллективности, необходимо новое содержание деятельности, специальных форм и методов психолого-педагогического сопровождения подростка.

Система психолого-педагогического сопровождения развития творческих способностей подростков в условиях детского оздоровительного лагеря обусловлена спецификой как самого учреждения (каждый лагерь имеет свое творческое направление), так и направлениями деятельности педагога-психолога по развитию и реализации творческих способностей. Здесь необходимо включение подростка в творческую деятельность в разнообразных формах (концерты, фестивали, коллективно-творческие дела, конкурсы, сюжетно-ролевые игры и т. д.) [3].

В большей степени необходимо использовать игровые формы, так как именно они, на наш взгляд, являются проверенным средством в развитии и воспитании личности. Игровая деятельность является эффективной для освоения подростками навыков самопознания, отождествления себя в современном обществе. Благодаря ей, педагог-психолог может вести коррекционную работу, подмечать нюансы индивидуальных проявлений творческих способностей, отслеживать рост личности ребенка в целом.

Одной из форм игровой деятельности, которую можно использовать, является коллективное творческое дело — особый способ организации жизнедеятельности детей и взрослых, который предполагает общую деятельность, направленную на улучшение совместной жизни [6]. КТД — важнейший структурный компонент методики коллективно-творческого воспитания. Коллективно творческие дела позволяют создать в лагере большое игровое творческое поле, заключающееся в том, что каждый участник дела находится в ситуации придумывания, сочинительства, фантазии, то есть создания чего-то нового. В процессе коллективно творческого дела подростками приобретаются навыки общения, они узнают друг о друге много нового, учатся работать, делить успех и ответственность с другими. Во время планирования и организации коллективного творческого дела подростки приобретают огромный творческий опыт, каждый может подать идею, предложить новый способ действия, взяться за реализацию определенного этапа коллективного творческого дела.

Важнейшим направлением в работе педагога-психолога является психологическая диагностика подростка и временного коллектива лагеря, так как дальнейшая работа с подростком и с отрядом в целом может строиться только на основе полученных результатов.

Учитывая всю специфику изучаемой проблемы, нами было проведено диагностическое исследование в условиях детского оздоровительного лагеря «Мечта». В диагности-

ческую группу вошли 30 подростков 2 отряда 13–14 лет, из них 17 девочек и 13 мальчиков.

Подростки из данного отряда были охарактеризованы воспитателями как активные и любознательные, но эти качества у них недостаточно развиты для того, чтобы на достаточном уровне проявлять свои способности и возможности при решении проблем, требующих творческого подхода. Такое поведение является результатом повышенной потребности подростка в желании проявить себя и недостаточного развития творческих способностей.

В процессе исследования определялся уровень развития творческих способностей подростков. Использовались следующие методики: «Краткий тест творческого мышления (фигурная форма)» Э.П. Торренса; Тест Э.П. Торренса «Круги»; «Тест образной креативности».

Обобщив и проанализировав результаты, полученные при проведении исследования, были сделаны следующие выводы. При проведении «Краткого теста творческого мышления (фигурная форма)» Э.П. Торренса выявлены результаты по двум параметрам — беглость и оригинальность. По параметру «беглость» подростков с низкими показателями оказалось 40 %, со средними — 50 %, с высокими — 10 %. По параметру «оригинальность» результаты выглядят следующим образом: подростков с низкими показателями оказалось 40 %, со средними — 50 %, с высокими показателями — 10 %. Эти данные показывают, что полностью справиться с заданием смогли только три подростка (10 %), которые показали по обоим критериям высокие результаты. Основная масса же подростков заняла низкую или среднюю позиции и это говорит о недостаточном развитии творческих способностей.

По результатам проведения теста Э.П. Торренса «Круги», можно сделать следующие выводы. По результатам показателя «беглость» подростков с низкими показателями оказалось 45 %, со средними результатами — 45 %, с высокими — 10 %; по результатам показателя «оригинальность» с низкими показателями оказалось 45 % подростков, со средними — 50 %, с высокими —

5 %. По этим данным мы можем говорить о том, что подросткам не в полной мере удается справиться с заданием и иметь невысокие результаты уровня развития творческих способностей.

При проведении теста образной креативности, мы получили следующие данные: по результатам показателя «беглость» подростков с низкими показателями оказалось 45 %, со средними — 50 %, с высокими — 5 %; по результатам показателя «оригинальность» с низкими показателями — 50 % подростков, со средними — 45 %, с низкими — 5 %. Здесь преобладают результаты либо низкие, либо средние, что дает нам основание говорить о недостаточном развитии творческих способностей подростков: детям тяжело было справиться с разнообразием рисунков.

Полученные результаты говорят нам о том, что подростков с низким уровнем развития творческих способностей достаточно много, а с высокими показателями практически отсутствуют, исключением являются пять испытуемых, это дает нам право утверждать, что проблема развития творческих способностей является актуальной, и подростки, показавшие низкие и средние результаты, нуждаются в развивающей работе.

Таким образом, изучив психолого-педагогические особенности развития творческих способностей у подростков, можно сделать вывод о том, что для их лучшего развития в условиях детских оздоровительных лагерей необходимо разрабатывать образовательные программы по организации развивающей среды для подростков, отбирать эффективные методы педагогической и психологической работы с учетом специфики качеств и черт творческих подростков, разрабатывать программы подготовки вожатых, отбирать формы работы по развитию творческих способностей подростков. В результате проведенного исследования мы можем сказать о том, что процесс развития творческих способностей подростков нуждается в психолого-педагогической поддержке, а детские оздоровительные лагеря вполне могут стать базой для педагогического сопровождения саморазвития личности подростка.

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 28 [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 12.11.2014).
2. Байбородова, Л.В., Рожков М.И. Воспитательная работа в детском загородном лагере. — Ярославль: Академия развития, 2003. — 256 с.
3. Беляева, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение детского отдыха // Доп. образование и воспитание. — 2007. — №4. — с. 12.
4. Бोगоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
5. Дружинин, В.Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 656 с.
6. Шереш, Г.Л. Летний детский отдых. — 3-е изд. — Мозырь: Содействие, 2008. — 232 с.

Особенности аутоагрессивного поведения подростков в современном обществе

Дворникова Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент;

Куренкова Елена Викторовна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуются особенности аутоагрессивного поведения подростков в современном обществе. Диагностическим путём выявлены такие предпосылки аутоагрессивного поведения среди городских и сельских школьников и предложены профилактические и коррекционные направления работы педагога-психолога с подростками.

Ключевые слова: аутоагрессивное поведение, подростковый возраст, алкоголизация, наркомания, суицидальные попытки, воспитание, Интернет, СМИ.

The Peculiarities of Autoaggressive Behavior of a Grown-up in Modern Society

Dvornicova Irina Nickolayevna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;

Kurencova Yelena Vicktorovna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article deals with the peculiarities of autoaggressive behavior of a grown-up in modern society. According to the results of the diagnostics prerequisites of such behavior among urban and village schoolchildren are revealed. The preventive and corrective types of work for an educational psychologist are offered.*

Keywords: *autoaggressive behavior, age of adolescence, alcoholization, drug addiction, suicidal attempts, upbringing, Internet, Mass Media.*

Степень распространенности аутоагрессивного поведения и, в частности, суицида, возрастает как во всём мире, так и в России. По данным Всемирной Организации Здравоохранения, увеличилось количество суицидов среди подростков в возрасте 15–24 года — во всем мире в 2 раза, в России в 3 раза. Несомненно, существенное влияние на это оказывают изменения, происходящие в политической, экономической, духовной, социальной сферах нашего общества, влекущие за собой завышение требований к личности, и тем самым вызывая сбой привычного уклада жизни и рост внутреннего напряжения. Как известно, особенно остро подобные изменения отражаются на подростках, наиболее чувствительных к ним в период формирования личности [1].

Для лучшего понимания термина аутоагрессия обратимся к определениям различных авторов.

С.С. Степанов под аутоагрессией понимает разновидность агрессивного поведения, при котором враждебные действия по каким-либо причинам (преимущественно социального характера) не могут быть обращены на раздражающий объект и направляются человеком на самого себя. Такие действия проявляются в склонности к самоунижению, самобичеванию, иногда — в нанесении себе физических повреждений и в особо тяжелых случаях — в попытках суицида. Данное поведение характерно для лиц, страдающих невротическими и депрессивными расстройствами [2].

С.К. Нартова-Бочавер аутоагрессией (или поворотом против себя) называет вторичную психологическую защиту, состоящую в перенаправлении негативного аффекта, относящегося к внешнему объекту, на себя [3].

На жизненном пути человек сталкивается с критическими ситуациями, характер переживаний которых влияет на поступки, действия и развитие личности. Именно в подростковом возрасте эмоциональные переживания, скрытые за маской преодоления проблемы, увеличивают кризисную ситуацию возраста, нарушают адаптацию личности, ведут к нарушению жизнедеятельности. Вследствие этого возникают защитные образования в виде отклонений в поведении подростков, в том числе аутоагрессии.

Аутоагрессия не заложена в человеке с рождения, в первый год жизни дети не ищут в себе ошибки и не оправдываются. Способность анализировать себя и своё поведение, оценивать плохое и хорошее формируется у ребёнка к определённом периоду — происходит копирование родительского поведения, плохие поступки наказываются, как наиболее привычный и понятный способ. Со временем данное поведение перерастает в самонаказание, становится привычкой и вместо того, чтобы исправить ошибку и решить проблему, ребенок направляет агрессию против себя.

З. Фрейд считал, что человек наносит себе повреждения на бессознательном уровне вследствие врождённых агрессивных тенденций, которые проявились

в конкретном случае. Он писал: «Когда кто-нибудь из моих домашних жалуется, что прикусил себе язык, прищемил палец и т.д., то вместо того, чтобы проявить ожидаемое участие, я спрашиваю: зачем ты это сделал?», что говорит о том, что кроме сознательного причинения вреда своему здоровью, существует и бессознательное, которое может быть замаскировано под несчастный случай [4].

В подростковом возрасте происходят глубокие изменения, которые затрагивают развитие личности ребёнка, которые касаются не только физиологии, но и отношений, складывающихся в социуме со сверстниками и взрослыми людьми. Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов. Именно в этом возрасте наступает пубертатный кризис, который отражается не только на самом ребёнке, но и на родителях. Для данного периода характерен неустойчивый эмоциональный фон, частая смена настроения, часы активности в короткий срок сменяются часами разбитости и усталости. Дети подросткового возраста склонны к самопознанию, подросток пытается понять себя, открыть в себе новые качества. В большинстве случаев, подросток видит в себе негативные черты, неумение справляться со своим характером и эмоциональностью, склонность впасть в крайности, раздражающие недостатки во внешности, желание себя изменить.

Для подросткового возраста характерны такие психологические особенности, как острая чувствительность к оценке внешности другими людьми, застенчивость, чередующаяся с развязностью, внимательность с безразличием, нежелание воспринимать кого-то выше себя, появление и возвышение кумиров. Сильные эмоциональные переживания, завышенные требования родителей, чрезмерные умственные и физические нагрузки могут привести к невротизации, девиантным формам поведения и аутоагрессии. Именно эти показатели и черты подросткового возраста, считаются наиболее «благоприятной средой», для предпосылок развития аутоагрессивного поведения.

Для подростка хороший уровень жизни и адаптации заключается, прежде всего, в признании своей значимости в среде сверстников, повышении авторитета, возможности перспективы в будущем; собственное здоровье, как правило, их мало волнует.

Воспитание, полученное большинством подростков современного общества, препятствует возможности самостоятельного решения присутствующих проблем, это способствует автоматическому включению психологической защиты человека и ухода от реальности путём замещающих средств.

Огромное влияние на развитие личности подростка оказывает СМИ, Интернет, виртуальные сети. Буквально каждый подросток подвержен зависимости от виртуальных сетей, компьютер становится основным занятием свободного времени. Если раньше дети были заняты своим хобби, либо поиском нового увлечения, то теперь всё стало намного проще. Зачем усложнять себе жизнь,

если есть компьютер, где много нового и интересного, и где собираются буквально все сверстники. Детям стали неинтересны обычные радости жизни, ведь всем известно, что зависимость поработает детей намного быстрее. Интернет — это сток самой разнообразной информации, как нужной, так и не нужной, и её впитывание может породить у подростков серьёзные проблемы в поведении.

Рассмотренные выше факторы и являются, в первую очередь, предпосылками появления аутоагрессивного поведения подростков. Такое поведение включает в себя; склонность к алкоголизации, наркомании, токсикомании, курению (сигарет или курительных смесей), суицидальным намерениям (как форме крайнего проявления аутоагрессии), агрессивном поведении, занятию опасными видами спорта, рискованном сексуальном поведении.

Употребление вредных веществ, таких как алкоголь, наркотики, сигареты, курительные смеси, является одним из простейших способов ухода от реальности, и требует лишь финансовых затрат. В первый раз попробовать эти вещества подростков подталкивает либо влияние друзей, либо собственное любопытство, и мало кто из них задумывается о последствиях.

Занятие опасными видами спорта, рискованное сексуальное поведение, включающие в себя агрессивное поведение, можно поставить на второе место ухода от реальности и решения проблем после употребления психотропных веществ. Подобные действия предполагают наличие в характере такой черты как смелость — ведь не каждый подросток способен повести себя таким образом.

Суицид (а так же суицидальные попытки и суицидальные намерения) можно отнести к третьей группе ухода от реальности, он представляет собой крайнюю форму аутоагрессивного поведения. В большинстве случаев подросток не желает уходить из своей жизни, а хочет показать важность и серьёзность своих проблем, привлечь внимание родителей, почувствовать себя нужным, не отдавая себе отчёт в возможности летального исхода.

Для выявления уровня аутоагрессивного поведения нами были проведены сравнительные исследования в 8 классах городской и сельской школах. Всего было обследовано 42 человека (подростковый возраст 13–14 лет).

Для проведения исследования использовались диагностические методики: «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка, «Шкала безнадёжности» А. Т. Бека, «Опросник суицидального риска» в модификации Т. Н. Радуваевой.

На основе полученных результатов по методике «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка выявлено, что у 7% испытуемых по шкалам личная тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность получены высокие значения. Это указывает на заниженную самооценку, неприятие себя, высокую тревожность. Средние значения характерны для 24% испытуемых. Эти подростки по результатам методики попадают в «группу риска» раз-

вития саморазрушающего поведения. Важно отметить, что по шкале «агрессивность» и «ригидность» почти у всех подростков показатели находятся на среднем уровне.

Анализируя результаты по «Шкале безнадёжности» А. К. Бек, мы можем отметить, что умеренный уровень выраженности депрессии характерен для 4,8% испытуемых, что говорит о наличии депрессивных симптомов. У 12% испытуемых по шкале «легкая депрессия» показатель находится на среднем уровне, что говорит о возможном проявлении симптомов в случае психотравмирующей ситуации. У 73% испытуемых по шкале «отсутствие депрессивных симптомов» получены высокие результаты, что указывает на отсутствие каких-либо симптомов, проявляющихся в случае депрессивного состояния.

Несмотря на позитивную последнюю позицию в диагностике, вышеприведенные данные говорят о необходимости работы с детьми, чьи показатели находятся на высоком и среднем уровнях депрессии.

Рассматривая и анализируя каждую шкалу в отдельности по «Опроснику суицидального риска» в модификации Т. Н. Разуваевой, мы можем утверждать, что общие показатели по всем шкалам благоприятны, риск возникно-

вения суицида среди исследуемых подростков не выявлен. Об этом также свидетельствуют высокие показатели по шкале «антисуицидальный фактор». Высокие показатели по каждой из шкал наблюдаются у 16,7% испытуемых. Однако, у 2,4% испытуемых (учеников сельской школы) антисуицидальный фактор находится на низком уровне, что является важным основанием для психокоррекционной работы.

Сравнительный анализ по результатам каждой из методик в отдельности позволяет сделать вывод о том, что данная проблема присутствует как среди городских, так и среди сельских школьников.

Возможным выходом из ситуации может быть проведение профилактических занятий в школе по выявлению уровня аутоагрессии, направленных на снижение предпосылок тревожности и агрессии; информирование родителей и учителей о присутствующей проблеме в современном мире; проведение игровых мероприятий, посвящённых проблеме СМИ; необходимо проведение коррекционно-развивающих занятий для детей с выявленными проблемами. Подобные действия будут способствовать обнаружению аутоагрессивного поведения на ранней стадии, его предупреждению и коррекции.

Литература:

1. Закондырина, В.А. Взаимосвязь аутоагрессивного поведения и социально-психологической адаптации подростков: дис. ... кан. психол. наук. — М., 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissertcat.com/content/vzaimosvyaz-autoagressivnogo-povedeniya-i-sotsialno-psikhologicheskoi-adaptatsii-podrostkov> (дата обращения: 01.11.2014).
2. Степанов, С.С. Дефектология. Словарь справочник. — М.: Сфера. — 2004. — 208 с.
3. Нартова-Бочавер, С.К. Дифференциальная психология, глоссарий [Электронный ресурс]. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/795/word/povorot-protiv-sebja-autoagresija> (дата обращения: 03.11.2014).
4. Яковлев., Б. П., Литовченко, О. Г. Аутоагрессивные тенденции современных подростков // *Фундаментальные исследования*. — 2004. — №3. — с. 92–94.

Изучение формирования психологической готовности студентов-психологов к будущей профессиональной деятельности

Дворникова Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент;
Мирук Анастасия Васильевна, магистрант
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема изучения формирования психологической готовности студентов-психологов к будущей профессиональной деятельности. Раскрыты определения и сущность психологической готовности. Теоретический анализ позволил провести эмпирическое исследование и разработать программу для эффективного формирования психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, компоненты психологической готовности, уровень коммуникативного контроля, направленность поведения.

The Study of Formation of Psychological Readiness of Students-Psychologists for Future Professional Activity

Dvornicova Irina Nickolayevna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;
Miruck Anastaciya Vaciliyevna, Master's Degree student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The present article considers the problem of study of formation of psychological readiness of students-psychologists for future professional activity. The definition and the essence of psychological readiness are revealed in the article. Theoretical analysis allowed the author to conduct empirical research and develop the program for effective formation of psychological readiness of students for future professional activity.*

Keywords: *psychological readiness, components of psychological readiness, the level of communicative control, behavior orientation.*

В период реформирования условий высшего образования, обеспечения на рынок труда конкурентоспособных специалистов актуальность приобретает проблема их профессиональной подготовки, формирование психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

В трудах исследователей психологическая готовность к профессиональной деятельности понимается как сложное психическое образование, совокупность компонентов, которые характеризуются динамической структурой, и функциональными зависимостями [2, с. 61]. Иноземцева А.Н. определяет психологическую готовность как сплав мотивов, ценностей, установок, знаний, умений, навыков и определённых личностных качеств, интегрированных в профессиональном самосознании студентов [3, с. 22].

Психологическая готовность включает в себя все элементы действия, которые необходимы для успешного решения поставленной задачи.

Выделяют следующие структурные компоненты психологической готовности студентов к профессиональной деятельности: профессиональное самосознание, ценностные ориентации, профессионально важные каче-

ства личности, профессиональная компетентность, осознание престижа профессии, которые интерпретируются как внутренние (объективные и субъективные) психолого-акмеологические факторы её успешного формирования [4, с. 112].

Психологическая готовность к профессиональной деятельности — целостное системное явление и имеет целостную структуру, внутри которой можно выделять компоненты, взаимопроникающие друг в друга (мотивационно-волевой, эмоциональный и когнитивный компоненты). Степень сформированности этих компонентов и особенности их взаимодействия является основным критерием для определения уровней развития готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов. Данные компоненты готовности отражают как социально-психологический, так и предметный контекст и могут выражаться как в длительной, так и в кратковременной формах [1, с. 45].

Цель нашего исследования заключается в изучении формирования психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности. В рамках данной деятельности выполняются следующие задачи: способствование развитию интереса и ценност-

ного отношения к выбранной профессии, знаний об индивидуальной траектории профессионального развития, осознанию значения карьеры в достижении успеха в профессиональной деятельности; помощь в решении проблем развития психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности; формирование профессиональной уверенности; развитие способностей к прогнозированию; формирование позитивных личностных сил, обеспечивающих изменение поведения.

Диагностическое исследование формирования психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности осуществлялось нами на базе психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

В эксперименте принимали участие студенты 2 курса, направления «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология образования». Численность испытуемых составляет 40 человек.

В исследовании использовались такие методы как наблюдение, опрос; в качестве методик были использованы методика «Изучения уровня коммуникативного контроля» (М. Шнайдер), «Опросник направленности поведения» (В. Смейкл, М. Кучер), методика «Типология личности и привлекательная профессиональная среда» Д. Холланда.

По результатам исследования по методике «Опросник направленности поведения» выявлено, что 23 студента, что составляет 57,5% всех испытуемых, которых характеризует направленность на себя, руководство мотивами собственного благополучия, стремление достичь собственных целей независимо от интересов партнеров, коллег.

У 9 человек, или 22,5% испытуемых проявляется направленность на задачу или деловая направленность — эти студенты характеризуются сосредоточенностью на деятельности. Несмотря на свои личные интересы, они охотно идут на сотрудничество с другими, если это даст положительный результат. Всегда пытаются отстоять свое мнение, которое считают единственно правильным и полезным для выполнения задания. Охотно осваивают новые знания, умения и навыки, если это полезно для дела, которое они производят.

Уровень коммуникативного контроля тесно связан с направленностью поведения. Он определяется способностью человека к способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, искреннему общению, контролю собственного эмоционального состояния. По результатам методики «Изучение уровня коммуникативного контроля» «мы получены следующие результаты: у 12 человек, или 30% испытуемых низкий уровень коммуникативного контроля — поведение этих студентов равномерное (одинаковое) независимо от ситуации. Они способны к искреннему раскрытию в общении. Некоторые считают таких людей «невыгодными» в общении из-за их прямолинейности.

20 человек, или 50% имеют средний коммуникативный контроль. Это означает, что эти студенты искреннее, но сдержанны в своих эмоциях, считаются в своем поведении с окружающими людьми.

У 8 человек, или 20% студентов высокий уровень коммуникативного контроля — такие люди легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо себя чувствуют и способны предвидеть впечатление, которое производят на окружающих.

В ходе исследования по методике «Типология личности и привлекательная профессиональная среда» было выявлено, что преобладающим является сочетание нескольких типов личности у одного испытуемого, по количеству набранных баллов этим типам присуща одинаковая или почти одинаковое количество набранных баллов. В чистом виде преобладающим типом является лишь артистический — для 4 опрошенных, или 10%; социальный — для 5 человек, или 12,5% и деловой — для 3 опрошенных, или 7,5% от всего количества опрошенных.

У других испытуемых выявлено сочетание следующих типов:

— интеллектуальный + конвенциональный — 9 опрошенных, или 22,5%;

— социальный + деловой — 12 опрошенных, или 30%;

— реалистичный + интеллектуальный — 7 опрошенных, или 17,5%.

Каждый из определенных типов личности, так или иначе связан с привлекательной профессиональной средой.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что у студентов 2 курса преобладает направленность на себя, средний уровень коммуникативного контроля. Мы можем предположить, что у них недостаточно сформирована психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности.

Для формирования психологической готовности у студентов-психологов нами была разработана программа, цель которой является создание условий для эффективного формирования психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. В программе реализованы следующие направления работы:

1. Формирование у студентов собственных личностных и профессионально важных качеств;

2. Развитие целеполагание, приводящее к пониманию смысла учебной деятельности, осознанию важности учения для будущей профессиональной деятельности, так же собственной личности;

3. Формирование положительного отношения к учебному процессу и будущей профессиональной деятельности.

4. Развитие у студентов ориентацию на деловую направленность как одну из важных составляющих профессии психолога;

Программа состоит из пяти блоков.

1 блок «Кто Я?» — ориентирован на формирование представлений у студентов о себе как о будущем психо-

логе. Цель — формирование личного целостного представления о себе; расширение временной перспективы, развитие навыков самопознания, развитие творческого потенциала.

II блок «Я — человек чувств» — посвящен эмоциональному компоненту. Целью блока является: познание студентом своих эмоциональных состояний, осознание причин, вызывающих их; оптимизация эмоционального состояния, развитие навыков оценивания эмоциональных состояний.

III блок «Моя профессия — психолог», цель которого является оценивание студентом себя в роли будущей профессиональной деятельности; осуществление самоанализа собственной профессиональной позиции; осознание профессиональных ценностей и принципов; формирование образа «Я — профессионал».

IV блок «Я и другие» — отражает представленность личности студента в других людях: преподавателях, одногруппниках, учебном коллективе. Цель блока является: становление адекватной самооценки; развитие оценки своих коммуникативных возможностей; развитие про-

фессиональной уверенности; осуществление способности к саморегуляции; формирование позитивных личностных сил; развитие способностей к прогнозированию, обеспечивающих изменение поведения.

V блок «Программирование личностного и профессионального роста» — является объединяющим, так как выполняемые задания в рамках его включают в себя результаты, получаемые при изучении предыдущих блоков. Целью блока является: развитие ценностного отношения к будущей профессии; обучение студентов навыкам самопрограммирования на развитие, личностный и профессиональный рост.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование у студентов-психологов психологической готовности к будущей профессиональной деятельности является актуальной в период реформирования системы образования. Своевременная помощь позволит студентам сформировать положительное отношение к учебному процессу и будущей профессиональной деятельности, а значит быстрее освоить специфику профессиональной деятельности.

Литература:

1. Дмитриева, О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. — М., 1997. — 188 с.
2. Дьяченко, М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: Изд-во БГУ, 1976. — 176 с.
3. Иноземцева, А. Н. Влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности: дис.... канд. психол. наук. — Москва, 2002. — 225 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионала. — М.; Воронеж: Инст-т. практ. психологии, 1996. — 400 с.

Социально-психологические аспекты обслуживания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях социального центра

Завражнов Василий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент;
Каморкина Алена Владимировна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье изучается проблема социально-бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, раскрываются причины, ограничивающие жизнедеятельность таких детей и предлагается комплекс мероприятий, реализуемый в условиях специализированных реабилитационных центров.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-бытовая адаптация, социально-средовая ориентация, реабилитационный центр.

Socio-psychological aspects of the care of children with disabilities in the Social centre

Zavrazhnov Vasily Vladimirovich, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Kamorkina Alena Vladimirovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas branch)

Abstract. *In study the problem of social adaptation of children with limited health capabilities, reasons, limiting the ability of such children and proposes a set of measures implemented in conditions of specialized rehabilitation centers.*

Keywords: *children with disabilities, social-everyday adaptation, socio-environmental orientation, social rehabilitation centre.*

Проблема детской инвалидности приобретает особую важность на фоне роста числа детей с ограниченными возможностями, как в России, так и во всем мире. Рост и высокая распространенность детской инвалидности обуславливает необходимость совершенствования профилактики, изучения и целенаправленного воздействия на основные факторы риска, ее формирующие. Для России проблема детской инвалидности является крайне актуальной. По официальной статистике на 2013 г. в РФ около 545 тысяч россиян до 18 лет имеют статус детей-инвалидов [5]. Число семей с детьми-инвалидами в Нижегородской области на 1 октября 2014 года составило 8702 [6].

Хотя проблема социального обеспечения и реабилитации инвалидов рассматривается на самом высоком уровне и для ее решения создана разветвленная система учреждений социального обслуживания, тем не менее, она не утратила своей остроты.

Значимой проблемой детей с ограниченными возможностями здоровья, является психологическая неготовность к жизни в сложившейся системе социальных отношений. Ребенок-инвалид вступает в жизнь с изначально пониженным уровнем адаптационных и интеграционных возможностей. Это обуславливается типом заболевания, характером отклонений в развитии, особенностями течения заболевания, спецификой поражения различных органов и систем, характером и выраженностью дефектов.

Неспособность ребенка-инвалида к самообслуживанию, самоконтролю, саморазвитию на протяжении всей дальнейшей жизни объясняется значительными ограничениями его жизнедеятельности в детстве [4].

Изучению проблемы социального обслуживания детей с ограниченными возможностями здоровья посвящены работы Л.И. Акатова, Н.Ф. Басова, М.А. Гулиной, Н.Ф. Деметьевой и др. Сущность работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья подробно анализируется в трудах П.Д. Павленка, Е.И. Холостовой, Е.Р. Ярской-Смирновой. Проблема организации социальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в исследованиях Д.И. Исаева, Л.П. Кузнецова, И.Ю. Левченко, Е.В. Моржиной, В.В. Ткачева, Э.К. Наберушкина, которые описывают формы и методы социального обслуживания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особую роль в развитии ребенка, в том числе имеющего ограниченные возможности здоровья, занимает семья. Семья для такого ребенка является опорой и стимулом жизни «Жить ради семьи». Однако в ряде случаев рождение ребенка с серьезными патологиями развития расценивается родителями достаточно негативно. То, что ребенок «не похож на других», «не такой, как у всех» создает стрессовую ситуацию для родителей, особенно остро это переживается матерью. Продолжительный стресс оказывает разрушающее воздействие

на внутрисемейные отношения, приводящее к их деформации, что выражается в изменении стиля общения родителей и ребенка, изменении характера и направленности социальных связей семьи и социума, преобразовании мировоззрения и ценностей такой семьи.

Такие деформации могут быть обусловлены многими причинами, среди которых: психологические особенности личностей самих родителей, их способность принять или не принять больного ребенка; наличие комплекса расстройств, характеризующих ту или иную аномалию развития, степень их выраженности; отсутствие положительного поддерживающего воздействия на социум в контактах с семьей, воспитывающей аномального ребенка [2].

Еще одной проблемой в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья является то, как их воспринимают окружающие. Особенно болезненными в этом плане являются оценки сверстников. Нередко здоровые дети очень жестоко отзываются о детях-инвалидах, даже в их присутствии. Следствием этого становится замкнутость, отказ от общения и скрытая (маскированная) депрессия у детей-инвалидов. Признаками этой депрессии являются: сниженный фон настроения, негативная оценка себя, собственных перспектив и других людей, часто замедленный темп мышления, скованность и пассивность. Она усугубляется заниженной самооценкой и неблагоприятным видением своего будущего. Все вышеперечисленное порождает у ребенка-инвалида комплекс неполноценности и суицидальные намерения.

Понимание того, что их жизненные возможности по сравнению со здоровыми сверстниками значительно ниже, приводит к тому, что у детей-инвалидов формируется крайне низкий уровень притязаний в социальной сфере. В результате ребенок с ограниченными возможностями здоровья становится социально пассивным и существенно сужает свое активное жизненное пространство [7].

Депривация социального взаимодействия, лишение возможности полноценного общения со сверстниками, а также разнообразные психологические нарушения у детей-инвалидов выражаются в их неспособности к социально-бытовой адаптации. Показателями этой неспособности являются, во-первых, значительные трудности в овладении навыками самообслуживания. Ребенку-инвалиду намного сложнее совершать «обыденные» действия, такие как одевание, раздевание, уход за собой, пользование туалетом, умывание и др., чем его здоровому сверстнику. Обучение этим действиям не может произойти в результате простого подражания взрослому, а требует серьезной и продолжительной работы специалистов и родителей. Во-вторых, детям-инвалидам с проблемами в социально-бытовой адаптации сложно получить образование в обычной школе, так как их особые потребности не всегда могут быть удовлетворены [3]. Активная работа, ведущаяся сейчас в данном направлении, значительно расширяет возможности детей-инвалидов в получении общего образования, однако этому

также должна предшествовать социально-бытовая адаптация.

Следовательно, для обеспечения социально-бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья необходим комплекс мероприятий, реализуемый в условиях специализированных реабилитационных центров.

Социально-бытовая адаптация подразумевает, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен не только владеть навыками самообслуживания, но и быть способен ориентироваться в условиях места проживания, знать основные объекты инфраструктуры (больница, почта, магазин и др.), а также уметь принимать самостоятельные решения в бытовых вопросах.

Решение проблемы социально-бытовой адаптации позволяет перейти к новому уровню деятельности — социально-средовой ориентации. Она заключается в подготовке ребенка-инвалида к спонтанному общению с окружающими, определению собственных жизненных перспектив и мер по их реализации, развитию навыков осмысления окружающей обстановки и разрешения жизненных ситуаций.

Решению этих непростых задач могут содействовать практические занятия с детьми-инвалидами. Они организуются и сопровождаются специалистом по социальной работе и позволяют закрепить уже существующие социальные умения и навыки, а также сформировать «точки роста» для дальнейшей работы.

Так как социально-психологическое сопровождение инвалида продолжается в течение всей его жизни, то уже на самом раннем этапе специалисты знакомят его с учреждениями социального обслуживания и осуществляют подготовку к самостоятельной семейной жизни.

Важной формой социально-бытовой адаптации и социально-средовой ориентации детей-инвалидов являются экскурсии.

Экскурсия-наблюдение может проводиться для ознакомления с изучаемым объектом. У детей-инвалидов во время ее проведения формируются представления о социальной инфраструктуре (магазин, почта, библиотека и другие учреждения социальной сферы).

Экскурсия-практикум предусматривает организацию применения ребенком-инвалидом социальных умений и навыков в реальной ситуации. Развитие социальных умений и навыков такого ребенка происходит в социально-культурной среде [1].

Все вышеперечисленные формы обслуживания вполне успешно внедряются в деятельность ГБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями города Арзамаса» Нижегородской области. Данное учреждение подразделяется на следующие отделения: стационарное отделение, отделение психолого-педагогической помощи, отделение медико-социальной реабилитации, консультативное отделение.

Стационарное отделение предусматривает комплексную реабилитацию детей школьного возраста

с ограниченными возможностями здоровья из районов Нижегородской области в условиях круглосуточного пребывания.

Отделение дневного пребывания оказывает: комплексную реабилитацию детям дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в группах дневного пребывания; творческую реабилитацию и допрофессиональную подготовку в интегрированных мастерских «Просторы»; социально-оздоровительный лагерь для детей с ограниченными возможностями в каникулярный период.

Отделение психолого-педагогической помощи предлагает спектр услуг таких как: психологическая и дефектологическая коррекция психического и речевого развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья; психолого-педагогическая диагностика; обучение методам психической саморегуляции; обучение детей навыкам самообслуживания, поведения в быту, общественных местах; психологическая и информационно-методическая поддержка родителей.

Отделение медико-социальной реабилитации предоставляет: 9 видов лицензированных социально-медицинских услуг; врачебный контроль, позволяющий проводить своевременную динамическую коррекцию социально-медицинских мероприятий; консультирование по социально-медицинскому аспекту реабилитации.

Консультативное отделение проводит консультирование и информирование по вопросам социальной поддержки семей, воспитывающих детей с инвалидностью; организации и координации социального обслуживания ребенка и семьи в учреждении; обеспечивает долговременное социальное сопровождение семьи, где проживает ребенок с ограниченными возможностями здоровья (социальный патронаж) [8].

Таким образом, проблемы социально-бытовой адаптации и социально-средовой ориентации детей-инвалидов занимают ведущее место в деятельности специалистов реабилитационных центров. Однако, несмотря на предпринимаемые меры социальной поддержки инвалидов, данная проблема остается достаточно острой. Для ее решения в современных условиях может применяться комплекс мероприятий, реализуемых на базе ГБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями города Арзамаса» Нижегородской области. Данный комплекс включает различные формы реабилитационной работы, деятельность специалистов по ознакомлению детей-инвалидов с социальной инфраструктурой города, психолого-педагогическое сопровождение деятельности. Результатом данной деятельности становится овладение ребенком-инвалидом навыками самообслуживания и ориентирования в социальной среде.

Литература:

1. Басов, Н. Ф. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие/Под редакцией доктора педагогических наук, профессора Н. Ф. Басова. — М.: КНОРУС, 2012. — 400 с
2. Левченко, И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Доклад о состоянии здоровья детей в Российской Федерации (по итогам Всероссийской диспансеризации 2002 года). — М.: [Б. и.], 2003. — 545 с.
3. Моржина, Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. — М.: Теревинф, 2006. — 40 с.
4. Павленок, П. Д., Руднева М. Я. Технологии социальной работы с различными группами населения: Учебное пособие/Под проф. П. Д. Павленка. — М.: ИНФРА-М, — 2013. — 272 с.
5. Сайт Доктор Питер [Электронный ресурс]. URL: <http://doctorpiter.ru> (дата обращения: 7.11.2014).
6. Сайт для Нижегородских родителей [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nnmapa.ru> (дата обращения: 7.11.2014).
7. Педагог-психолог Центра психолого-педагогической помощи Комитета социальной защиты населения [Электронный ресурс]. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru> (дата обращения: 8.11.2014).
8. Государственное бюджетное учреждение «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями города Арзамаса» [Электронный ресурс]. URL: <http://gcdpov40.ru/about.html> (дата обращения: 6.11.2014).

Изучение проблемы психологической устойчивости подростка-пользователя социальных сетей

Калинина Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент;
Георгиевская Дарина Андреевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье проанализирована проблема изучения психологической устойчивости подростков-пользователей социальных сетей. Представлены результаты исследования психологической устойчивости подростков-пользователей социальных сетей. Предпринята попытка разработки рекомендаций для родителей, воспитывающих детей подросткового возраста по обеспечению психологической безопасности при использовании подростками социальных сетей.

Ключевые слова: *подросток-пользователь социальных сетей, психологическая устойчивость, психологически комфортная и безопасная среда.*

Studying the Problem of Psychological Stability of Social Network Teenage User

Kalinina Tatyana Valentinovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Georgiyevskaya Darina Andreyevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article analyzes the problem of studying the psychological stability of teenage users of social networks. The results of the study of psychological stability of teenage users of social networks are presented. An attempt to develop recommendations for teenage parents to ensure psychological safety in the use of social networks is made.*

Keywords: *teen-user social networks, psychological stability, psychologically comfortable and safe environment.*

Актуальность выбранной темы состоит в том, что социальные сети занимают одно из значимых мест в нашей жизни. Общая масса подростков активно общается в виртуальном мире, многие из них зарегистрированы и используют большинство из социальных сетей. Представить подростка XXI века без социальных сетей невозможно. Социальные сети — это всемирная паутина, которая позволяет зарегистрированным на нем пользователям оставлять информацию о себе и общаться с другими людьми в виртуальном мире [3].

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что общение в сетях негативно сказывается на социальном развитии подростков, оно полностью заменяет общение в реальной жизни, отрицательно влияет на социальные навыки и физическое здоровье. Так, В. В. Аршинова, Д. В. Иванов, И. И. Бекетова, Д. А. Кузнецов, Е. М. и многие другие разрабатывают эту тему в современной педагогике и психологии. Статистические исследования показывают, что типичный 14-летний подросток тратит около 3–4 часов в день, сидя перед экраном компьютера и менее одного часа в день на физическую нагрузку.

Чем же подростков привлекают социальные сети? В первую очередь, своей анонимностью, специфической особенностью подросткового возраста является наличие у ребенка различных комплексов, с восприятием себя

как личности, с коммуникативными барьерами, что обусловлено, в первую очередь, его еще не сформировавшейся самооценкой и недостаточностью коммуникативных навыков.

При общении в социальных сетях подростки раскрепощаются и имеют свободу высказываний. Довольно часто именно ребята подросткового возраста вступают в обсуждение достаточно сложных тем, предложенных взрослыми, по самым различным темам: религиозным, политическим, экономическим вопросам и т.д., ведь, именно в сетях, есть возможность продемонстрировать свой кругозор, высказать свое мнение, получить ответ на вопрос, который волновал подростка. В реальной же жизни, он не знал, или стеснялся обратиться с этим вопросом за помощью к взрослым, здесь же подросток не показывает себя, он имеет возможность общаться инкогнито, через придуманное новое имя (ник), общаться с широкой аудиторией самых различных людей, демонстрировать «себя нового».

Самыми известными и популярными социальными сетями в России являются «В контакте», «Одноклассники», «Facebook» и др. Они стали почти неотъемлемой частью жизни современного человека. Однако, следует отметить, что просиживание в социальных сетях не только влияет на возникновение проблем с физическим здоровьем, но и влияет на его психологическое состояние (психологическую устойчивость к стрессу).

Итак, цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить особенности формирования психологической устойчивости подростка-пользователя социальных сетей.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступила МБОУ СОШ №7, г. Арзамас, в качестве испытуемых выступили учащиеся 8 «А» класса в составе 24 человек (из них 11 девочек и 13 мальчиков).

В ходе исследования, мы изучили психологическую устойчивость подростков-пользователей социальных сетей с помощью методики Куликова Л.В. «Методика диагностики доминирующего психического состояния», она направлена на определение характеристик психологического и социально-психологического уровней доминирующего психического состояния [2]. Определение характеристик состояния осуществляется с помощью самооценок тестируемого.

Также мы провели тестирование (нами была использована методика Кулакова С.А.), направленное на выявление влияния интернета на жизнь испытуемого, наличие-отсутствие Интернет-зависимости с необходимостью помощи специалиста.

В ходе исследования с использованием методики С.А. Кулакова, направленной на изучение интернет-зависимости, мы выяснили, что у 15 учащихся, что составило 62,5% от общего количества респондентов, принявших участие в исследовании, наблюдается серьезное влияние социальных сетей на жизнь, интернет-зависимость, на данном этапе использования социальных сетей, у данных подростков отсутствует.

В то время как 9 участников, что составило 37,5% от общего числа испытуемых, продемонстрировали наличие интернет-зависимости с необходимостью подключения к работе других специалистов.

В ходе исследования методики Л.В. Куликова, направленной на изучение доминирующего психического состояния, выяснилось, что по шкале «активное — пассивное отношение к жизненной ситуации», 15 учащихся данного класса, что составило 62,5% всех респондентов, участвующих в работе, продемонстрировали высокие баллы по данной шкале, что может свидетельствовать об их ярко выраженной активности, жизнерадостности, уверенности в своих силах и возможностях.

Низкие оценки по данному показателю получены у 9 учащихся, что составило 37,5%, от числа всех респондентов, что свидетельствует об инертном отношении к жизни, низком уровне социальной активности. Эти подростки пессимистичны и не верят в свое успешное будущее.

По мнению В.И. Медведева и А.В. Махнач, данный параметр состояния особенно важен при диагностике стрессовых состояний, что может свидетельствовать о низком уровне стрессоустойчивости у данных участников и риске возникновения хронического стресса [1].

По шкале «бодрость — уныние» высокие оценки получили 19 учащихся 8 «А» класса, что составило 79% от числа всех исследуемых, участвующих в эксперимен-

тальном исследовании, им свойственно, отличное настроение, у них преобладает повышенный эмоциональный фон. Они ожидают позитивных событий в своем будущем.

Низкие баллы продемонстрировали 5 подростков, что составило 21% от общего числа испытуемых, этим подросткам присуще сниженное пассивное настроение, превалирует отрицательный эмоциональный фон, разочарование в ходе событий, сужение круга интересов. Картина будущего для них неясна, смысл будущего не найден.

По шкале «Устойчивость — неустойчивость эмоционального фона», были получены следующие результаты: высокие оценки были получены у 8 обучающихся, что составило 33% всех респондентов. Это свидетельствует о том, что у этих подростков преобладает стабильный положительный эмоциональный фон и достаточно спокойное протекание эмоциональных процессов. При высоком эмоциональном возбуждении у них сохраняется адекватность и эффективность психической устойчивости, поведения и деятельности.

Низкие результаты продемонстрировали 13 человек, что составило 54% всех испытуемых, у них присутствует сниженная эмоциональная устойчивость, легко возникает эмоциональное перевозбуждение, настроение изменчиво, повышена раздражительность, преобладает негативный эмоциональный фон.

У 3 человек, что составило 13% всех опрошиваемых, были получены очень низкие результаты — это можно интерпретировать как эмоциональную ригидность.

Таким образом, результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, продемонстрировали необходимость в работе с подростками, участвующими в эксперименте, не только специалистов психолого-педагогической службы школы, но и необходимость подключения к работе других специалистов.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что большую часть свободного времени подростки проводят в виртуальном мире. При этом, не каждый подросток и его родители осознают всю серьезность данной проблемы. Прежде всего, социальные сети категорично негативно влияют на социализацию подростков XXI века.

Вся ответственность за поступки детей до достижения ими совершеннолетнего возраста лежит на их родителях. В наше время, существует огромная проблема, которая заключается в том, что родители иногда имеют меньше опыта общения в социальных сетях и не могут правильно контролировать эту сторону развития ребенка.

Ограничение, или запреты всегда помогают направлять интерес детей в правильное русло, и чаще всего дает обратный эффект — «Запретный плод — всегда слаще». Подростки начинают искать пути обхода границ запрета. Уходят из дома в другие места, где они могут получить желанные социальные сети или используют обман.

Влияние социальных сетей негативно сказывается не только на психологическом состоянии ребенка, но и влияет на искаженное формирование его речи. Общаясь в сетях, подростки активно употребляют ненор-

мативную лексику в сообщениях, комментариях, записях на страницах, что формирует у ребенка неосознанное убеждение, что такая норма общения социально приемлема и является очень «крутой» и модной.

Навыки принятого обществом общения подростки практикуют только в реальной жизни, а социальные сети и активная виртуальная жизнь ставит ребенка в ситуацию, где эти навыки не развиваются.

Многие родители не замечают плохого в том, что их ребенок имеет страничку или несколько, например, в «Одноклассниках» или «В контакте». Но проблема имеет место быть. Современные школьники начинают пользоваться сетями очень рано (9–10 лет), при нормативном развитии, именно в этом возрасте у ребенка складываются дружеские отношения со сверстниками, формируется доверительное дружеское общение.

Большой проблемой в наше время является и то, что дети пользуются социальными сетями без присмотра родителей. Многие родители не интересуются, сколько времени их ребенок проводит в виртуальном мире.

Современные исследования изучаемой нами проблемы показывают, что в возрасте 11–15 лет под влиянием социальных сетей у детей проявляются признаки классической депрессии: сбивается режим сна и отдыха, режим приема пищи, происходят резкие перепады настроения. Социальные сети заменяют ребенку реальное общение. Ему уже не интересно общение со сверстниками во дворе, если проще написать сообщение «в контакте» или отправить сообщение «на стену». А последствия могут быть непредсказуемыми — такого, «суррогатного» общения становится слишком много в жизни подростка. Ребенок теряет интерес к друзьям, собеседникам, постепенно к одному, потом к другому, вследствие чего у ребенка может возникнуть потеря смысла жизни.

В заключении можно сказать, что всякое излишество в жизни нуждается в коррекции, излишнее увлечение использованием социальных сетей — это достаточно сложная проблема, и она нуждается в дальнейшем исследовании, поиске путей и механизмов ее решения. Одним из важнейших путей решения данной проблемы мы считаем создание доверительных отношений родителей с собственным ребенком. Станьте ему другом, самым близким и самым важным. Доверяйте ему, и позвольте ему доверять вам.

Литература:

1. Куликов, Л.В. Психогигиена личности // Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие. — СПб.: Изд-во С. Петербургского университета, 2004. — с. 87–115.
2. Куликов, Л.В. Психология настроения. — СПб.: Изд-во С. Петербургского университета, 1997. — 228 с.
3. Социальные сети [Электронный ресурс]. URL: <http://seopult.ru/library/> (дата обращения: 25.03.2014).

Родители должны подготовить ребенка к работе в социальных сетях, необходимо заранее рассказать ему о том, с чем можно встретиться в виртуальном мире. Рассказывайте ребенку подробно и понятными словами о том, что Интернет похож на мир за окном вашей квартиры, он интересен и насыщен яркими красками, но в нем встречаются «темные подворотни». Так он быстрее запомнит правила безопасности.

Важно начать знакомство с социальными сетями всей семьей, вместе с ребенком 10–12 лет «прогуливайтесь» на Интернет-ресурсах. Пусть он сидит за клавиатурой и пользуется мышкой, главное, контролировать весь путь его следования.

Если ребенок чрезмерно много времени уделяет общению в Интернете с людьми, которых в реальной жизни он не знает, понимание и благоразумие семьи дадут возможность вернуться в реальность и, под присмотром родителей, оно будет проходить проще и безболезненней. Родители должны быть наблюдательны и принимать меры, если стали заметны некоторые из признаков зависимости от социальных сетей у подростка: самый важный признак — это категорическое изменение особенностей общения и использования социальных сетей: (долгое «просиживание» или же наоборот резкий спад интереса посещать социальные сети); изолированная замкнутость от вас и от общества в целом; спад успеваемости в учебе; скрывание информации, удаление истории просмотра страниц; бодрствование в ночное время и т.д.

Таким образом, чтобы у подростка возникло желание общаться с родителями, они должны быть авторитетом для ребенка, иметь, хотя бы незначительное представление о темах, которые волнуют ребенка в данный момент жизни. Общаясь, интересоваться тем, интересно ли ему слушать то, о чем вы говорите. Будьте всегда готовы к тому, что вам придется закончить неинтересный для ребенка диалог. При общении с ребенком, используйте тактильный контакт, поглаживайте ребенка по голове или спине, приобнимайте. Это поможет задействовать дополнительные рецепторы и сделает ребенка чуть внимательнее к вам. А главное, объясните разницу между виртуальным и реальным миром. Предупредив основные риски, только родитель способен обеспечить комфортные и психологически безопасные условия жизни ребенка, как в реальной, так и в виртуальной жизни.

К проблеме суицида в юношеском возрасте

Калинина Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент;
Кудачкин Данила Аленович, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье проанализирована проблема суицида в юношеском возрасте. Рассмотрены мотивы суицидального поведения, факторы риска и виды суицида. Предпринята попытка определения направлений борьбы с юношескими самоубийствами и предложены пути решения проблемы.

Ключевые слова: юношеский возраст, суицид, виды суицида, мотивы суицид, факторы риска.

Revisiting the problem of Suicide in Adolescence

Kalinina Tatyana Valentinovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Kudachkin Danila Alenovich, student
Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article analyzes the problem of adolescence suicide. The motives of suicidal behavior, risk factors and types of suicide are considered in it. We attempted to determine the directions of combat adolescent suicide and proposed solutions to this problem.*

Keywords: *adolescence, suicide, types of suicide, the motives of suicide, risk factors.*

На современном этапе развития, общества происходят значительные изменения в различных сферах жизнедеятельности человека, экономические, политические и социальные кризисные явления способствуют возникновению нестабильности в жизни человека, потере веры в завтрашний день, возникновению экзистенциальных кризисов и как следствие — самоубийства.

Во всем современном мире, и в нашей стране в частности, явление самоубийства никого уже не удивляет. Всемирной организацией здравоохранения — 10 сентября, объявлено Днем борьбы с суицидом. По данным доклада ВОЗ, опубликованного осенью, в мире от самоубийств ежедневно погибает более 800000 человек, а среди стран, в которых самоубийства совершаются наиболее часто, Россия занимает позицию в первой «двадцатке» (19,8 на сто тысяч населения) стран [3].

Стоит обратить внимание не только на предложенную ВОЗ «стратегию вмешательства», представленную в докладе и направленную на предотвращение самоубийств, но и на сам факт признания самоубийства проблемой мирового масштаба.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что одним из основных препятствий осуществления адекватной помощи и превентивных мер по борьбе с суицидом стало существование мифов относительно самого явления:

1. Самоубийство совершается в основном психически ненормальными людьми.
2. Самоубийство невозможно предотвратить.
3. Существует тип людей, склонных к самоубийству.
4. Не существует никаких признаков, которые бы указывали на то, что человек решил на самоубийство.

5. Человек, который говорит о самоубийстве, никогда его не совершает.

6. Решение о самоубийстве приходит внезапно.

7. Если человек совершил попытку самоубийства, он никогда больше этого не повторит.

8. Влечение к самоубийству наследственно предрасположено.

9. Снижению уровня самоубийств способствует активная просветительская деятельность, пропаганда в СМИ.

10. Прием алкоголя помогает снять суицидальные переживания [5, с. 108].

Все эти мифы не позволяли рассматривать суицид как явление, которое можно предотвращать, с которым можно бороться, предпринимая эффективные методы и способы.

Согласно докладу, в группе риска, юношеский возраст находится на втором месте после пожилых людей в возрасте 70 лет и более. Было отмечено, что наиболее склонны к суициду молодые люди в возрасте 15–29 лет, а самоубийства являются второй по частоте причиной смерти в этой возрастной категории. Представленные в докладе статистические данные подтверждают тот факт, что на каждого погибшего в результате суицида приходится еще около 20 человек, пытавшихся, но не сумевших свести счеты с жизнью [3].

В представленную группу риска (15–29 лет) в полной мере попадает юношество как возрастная категория (от 15–16 до 20–23 лет — возраст юношества, в соответствии с большинством современных возрастных периодизаций).

Проблема юношеских самоубийств, носит междисциплинарный характер, ее активно изучают в рамках суицидологии, психологии и педагогики, ввиду как распространенности, так и неоднозначности. Специалисты этих отраслей знаний задаются вопросом: как могут сочетаться самоубийство и юношество — пора расцвета жизненных сил; в чем причины юношеских самоубийств, в чем их особенности и каковы средства борьбы с ними?

Мотивы самоубийств можно условно разделить на 2 группы: *социальные* (безработица, бедность, войны, дискриминации по этническим и иным причинам) и *индивидуальные* (тяжелые болезни, негативные взаимоотношения в семье, психические расстройства, утрата близких людей). Юношество, как особая возрастная категория, находящаяся, по сути, между детством и взрослостью, подвержена влиянию причин обеих групп [1, с. 5].

Так, Г. Крайг выделяет 6 «общепризнанных факторов риска» для юношеского возраста:

1. психические нарушения, поведенческие расстройства и антисоциальная направленность личности;
2. глубокое чувство депрессии, безнадежности;
3. тяжелая морально-психологическая обстановка в семье (развод родителей, крупная ссора с ними);
4. употребление алкоголя и наркотиков;
5. доступность огнестрельного оружия;
6. редыдущая попытка или попытки самоубийства.

Последний фактор Г. Крайг считает наиболее значимым, называя его «единственным наилучшим предсказателем» [2, с. 552-553].

Другие современные психологи в качестве причин юношеских суицидов выделяют также:

- частую смену места жительства, учебы, работы;
- вовлеченность в ретристские группы;
- хронологические признаки (прежде всего, время года);
- негативное влияние СМИ;
- влияние современной литературы и др.

Различно и понимание основной причины юношеских самоубийств, так американский психолог Д. Элkind считал, что главная причина возникновения суицидальных попыток и собственно суицида — это давление родителей на юношей и девушек с целью заставить их добиваться успеха [6].

Таким образом, можно говорить о широком спектре мотивов юношеских самоубийств и сложности выделения среди них основных мотивов. Исходя из этого, можно сказать и о том, что юношеские самоубийства, как правило, совершаются под влиянием целого комплекса причин.

Известно, что выделяют не только различные мотивы самоубийств, но и виды самоубийств. Выделяют три вида суицидального поведения: *истинное, демонстративно-шантажное и аффективное*.

Л. Т. Тетерина считает, что в то время, как в подростковом возрасте совершаются в основном попытки самоубийств с целью привлечения внимания взрослых, с целью подражать кумиру («эффект Вертера») и т.д., то в юно-

шестве, чаще проявляется настоящее влечение смерти, проявление так называемого фрейдовского «танатоса», т. е. попытка разрешить жизненные трудности путем ухода из самой жизни. Автор отмечает значительную осмысленность, понимание совершаемого как отличительную особенность самоубийств [4].

Следовательно, можно предположить, что значительная часть самоубийств в юношеском возрасте являются истинными, а истинные самоубийства характеризуются как пониманием совершаемого, так и длительным кризисным периодом, предшествующим суициду, а также устойчивостью намерения (тщательный подбор времени и места, метод лишения себя жизни и мн. др.).

Итак, исходя из особенностей (широкий спектр мотивов и «истинность») самоубийств в юношестве, можно сделать вывод о том, что они (самоубийства) представляют собой цельное, сложное образование, лежащее в самой сути этого возраста. Так как же тогда бороться с этим?

Вновь обратившись к тексту доклада Всемирной ассоциации здравоохранения «Предотвращение самоубийств: глобальный императив», в связи с чем, можно выделить 4 основных направления борьбы с самоубийствами:

- *разработка и осуществление национальных стратегий предотвращения самоубийств;*
- *ограничение доступа к средствам самоубийства;*
- *ответственное освещение темы самоубийств в СМИ;*
- *внимательное отношение специалистов к людям с психическими расстройствами;*

Рассмотрим эти направления подробнее.

1. Национальные стратегии предотвращения самоубийств на данный момент используют 28 стран. К примеру, в Ирландии функционирует Национальный регистр намеренных самоповреждений — система мониторинга, базирующаяся на данных, получаемых в больничных отделениях экстренной помощи. В США — Национальная система отчетности, функционирующая в 18 штатах. Дальнейшее развитие в этом направлении подразумевает как создание национальных стратегий предотвращения самоубийств в других странах, так и развитие уже созданных.

2. Одной из причин распространенности самоубийств является доступность к средствам их совершения. К ним относятся:

- ядохимикаты
- огнестрельное оружие
- мосты, здания и железнодорожные пути
- ядовитые газы
- фармацевтические препараты

3. На данный момент сообщения о суицидах в СМИ не только не уменьшают число случаев самоубийств, а напротив, повышают суицидальную активность (на примере России — множественные подростковые и юношеские самоубийства в Омске летом этого

года). Современные психологи и суицидологи сходятся во мнении, что необходимо обсуждать не столько факт суицида, сколько способы выхода из сложных жизненных конфликтов.

4. Психические расстройства наблюдались у значительной части жертв самоубийств (около 60%). А потому на этот слой населения необходимо обратить особое внимание служб предотвращения самоубийств. В группе риска, особо выделяются лица, страдающие от расстройств, связанных с употреблением алкоголя, а также лица с коморбидностью — сочетанием двух или нескольких психических расстройств.

В настоящее время, не выделяется как отдельное направление, но имеет особую значимость *борьба со стигматизацией, связанной с обращением за помощью*. Страх быть отвергнутыми обществом за получение помощи в связи с суицидальным поведением или нарушениями психического здоровья не позволяет потенциальным суицидентам получить необходимую помощь [3].

Однако, следует помнить, все эти направления носят общий для всех возрастов характер, нельзя забывать и о специфичности юношества как возрастного периода.

Поэтому, во-первых, необходимо помнить, что юношество тесно связано с получением образованием, а именно со старшей школой, средними специальными и вузовскими учреждениями, а потому следует обратить особое внимание на организацию превентивной работы школьных и вузовских психологов, проведение ими тематических классных и кураторских часов, носящих предупредительный характер. Возможно даже введение суицидологии как общеобразовательной дисциплины.

Во-вторых, необходимо повысить информированность родителей о предвестниках истинного суицида, т. к. они играют важнейшую роль в жизни юношей и девушек. Именно родители могут уберечь своих детей от самоубийства во время кризисного периода, оказав должную психологическую помощь и эмоциональную поддержку своему ребенку.

Итак, суицид в юношестве — явление сложное, обладающее рядом специфических особенностей, а потому и подход к нему, борьба с ним должны носить комплексный характер, включая в себя высший, государственный уровень; средний, связанный с институтами образования; низший, подразумевающий необходимую помощь юношам со стороны родителей.

Литература:

1. Кон, И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989 — 256 с.
2. Крайг, Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб: Питер, 2005 — 940 с.
3. Предотвращение самоубийств: Глобальный императив [Электронный ресурс]. URL: http://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/world_report_2014/ru/ (дата обращения: 07.11.2014).
4. Тетерина, Т.Л. Проблема суицида в юношеском возрасте // Школьный психолог. — 2007. — № 13. — с. 25–34.
5. Эрдынеева, К. Г., Филлипова В. П. Суицидальное поведение: сущность, факторы и причины (кросскультурный анализ). — М.: Академия Естествознания, 2010 — 147 с.
6. David Elkind A Sympathetic Understanding of the Child: Birth to Sixteen — Publisher. Allyn and Bacon, 1974. — 250 p.

Изучение проблемы профилактики употребления студентами СПО психоактивных веществ

Калинина Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент;
Маслова Мария Вячеславовна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье проанализирована проблема профилактики употребления подростками психоактивных веществ. Представлены результаты исследования. Подготовлены рекомендации для родителей, по профилактике употребления подростками психоактивных веществ.

Ключевые слова: психоактивные вещества, аддиктивное поведение, социальная депривация, реабилитация.

Study of the Problem of Preventing the Psychoactive Substance Use by the Students

Kalinina Tatyana Valentinovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Maslova Mariya Vyacheslavovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The problem of preventing the psychoactive substance use by the students is analyzed in this article. The research results are shown. The recommendations for parents concerning preventing the psychoactive substance use by the students are touched upon.*

Keywords: *psychoactive substance, addictive behavior, social deprivation, rehabilitation.*

На современном этапе развития общества молодое поколение переживает кризисную психологическую ситуацию. Распространение табакокурения, алкоголизма, наркомании, особенно среди молодого поколения России, приняло за последние десятилетие угрожающие размеры и приобрело черты социального бедствия. Экономическая нестабильность, утрата молодежью ясных жизненных перспектив привели к тому, что в употреблении психоактивных веществ началось массовое вовлечение самой уязвимой перед этим злом части населения — это дети и подростки. В последние годы употребление психоактивных веществ и связанная с ними преступность стали представлять серьезную угрозу для национальной безопасности России.

Изучение психологической и педагогической литературы показало, что проблема употребления психоактивных веществ подростками является междисциплинарной и привлекает внимание многих исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, психологов, педагогов.

Современными медико-генетическими исследованиями доказано, что у детей, родители которых больны алкоголизмом и наркоманиями, повышен риск развития этих заболеваний. Кроме того, у большинства таких детей имеются поведенческие расстройства: повышенная возбудимость, агрессивность, склонность к развитию депрессивных состояний и др. [3]

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что в основе возникновения зависимости от ПАВ, негативно сказывается на социальном развитии

подростков, отрицательно влияет на психическое и физическое здоровье. Так, А.М. Бортко, В.В. Лошкарев, Е. Борисова, И.А. Шевякова и многие другие, разрабатывая данную проблему в современной психологии, выделяют следующие причины приобщения подростков к психоактивным веществам:

- всеобщее падение нравов, низкая культура и духовность у большей части населения;
- сформировавшаяся наркотическая субкультура и мода на употребление наркотиков среди молодежи;
- тяжелая социально-экономическая ситуация в России (экономическая неопределенность, нищета населения, безработица и др.);
- определенная доступность на так называемом «черном» рынке наркотиков (сравнительно низкая цена, большое количество торговцев наркотическими веществами);
- активность наркоторговцев и их сообщников, направленная на стимулирование спроса на наркотические вещества;
- либеральный пограничный режим или полное его отсутствие;
- высокая доходность наркобизнеса.

По данным Госнарконтrolля России зависимость от психоактивных веществ у 4 млн. человек, это около 3% всего населения России [4].

На приобщения к употреблению психоактивных веществ большое влияние оказывают многочисленные потребности подростка, например, потребность принад-

лежности к группе сверстников и общение с ними (быть вместе со всеми), потребность в изучении нового (узнать, «что это?» и «как это?» любознательность), потребность во взрослости (подражание старшим сверстникам) и др.

Важно отметить, что работу по профилактике употребления психоактивных веществ несовершеннолетними и молодежью, необходимо начинать с формирования личностной и социальной активности подростка, иначе говоря, с развития у него позитивного образа «Я», чувства самоуважения, саморазвития, умения критически мыслить, ставить социально значимые цели, и принимать важные решения [3].

Таким образом, становится очевидным, что проблема употребления подростками психоактивных веществ, чрезвычайно актуальна. Отсутствие в мировой практике действенных методов профилактики, низкая эффективность существующих реабилитационных программ, особенно в отношении несовершеннолетних с зависимостью от психоактивных веществ, — все это не дает оснований надеяться на успешное противодействие все более активному распространению психоактивных веществ лечебными и реабилитационными методами [2]. Поэтому, особое внимание нужно уделять, прежде всего, превентивным мерам в решении этой проблемы и в воспитании молодого поколения с раннего детства.

Итак, цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить проблему профилактики употребления подростками психоактивных веществ. Опытной экспериментальной базой исследования послужил политехнический колледж им. В. А. Новикова г. Арзамас, в качестве испытуемых выступили студенты 1 курса в составе 20 человек (в возрасте 15–16 лет, все 20 — мальчики). В ходе исследования мы использовали:

1. Психологический тест на склонность к наркотической и алкогольной зависимости (тест разработан специалистами наркологического центра «Хелпер»).

2. Методика диагностики склонности к различным зависимостям (автор Г. В. Лозовая), направленная на изучение предрасположенности подростка к употреблению ПАВ. Тест содержит 70 вопросов, направленных на изучение склонности индивида к 13 видам зависимостей. Результаты диагностики являются ориентировочными и показывают общую склонность к той или иной зависимости, не являясь основанием для постановки того или иного диагноза. Проанализировав данные на этапе контрольного эксперимента, нами было выявлено, что у подростков имеются следующие зависимости:

- никотиновая зависимость — 13 человека (65%);
- компьютерная зависимость — 5 человек (25%);
- телевизионная зависимость — 13 человек (65%).

Анализируя данные можно сделать вывод о том, что: высокую вероятность склонности к зависимости продемонстрировали 4 человека, что составило 20% от общего количества обучающихся, участвующих в эксперименте;

Средняя вероятность зависимости выявлена у 9 человек, что составило 45% от общего числа участников эксперимента;

Низкая вероятность зависимости была зафиксирована у 7 человек, что составило 35% от студентов, участвующих в тестировании.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что 35% в данной экспериментальной группе имеют низкий уровень предрасположенности к употреблению психоактивных веществ и данные подростки в группу риска не входят.

У 45% подростков имеют средний уровень предрасположенности к употреблению психоактивных веществ. Данных подростков уже можно отнести к группе риска, именно они нуждаются в превентивных мерах по предотвращению возникновения зависимости от ПАВ и помощи со стороны психолога.

У 20% подростков был выявлен высокий уровень предрасположенности к употреблению психоактивных веществ. Им требуется особое внимание классного руководителя, педагога, социального педагога, специалистов медицинского профиля и психолога.

3. В ходе экспериментальной работы нами был использован тест на склонность к никотину» (тест Фагерстрема).

Анализ результатов исследования показал, что подростки из группы испытуемых имеют высокий уровень зависимости от никотина, а именно:

— 13 человек, что составило 65% всех испытуемых, продемонстрировали уже сформированную зависимость от никотина; они курят, многие уже несколько лет;

— низкий уровень никотиновой зависимости выявлен у 7 человек, что составило 35% от числа всех испытуемых.

Испытуемые со средним уровнем зависимости не были выявлены.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод о том, что 65% подростков имеют высокий уровень никотиновой зависимости. Это говорит о том, что с подростками необходимо вести коррекционную работу и с учетом полученных результатов необходимо подобрать правильную тактику отказа их от курения.

Таким образом, при обобщении полученных в ходе диагностического исследования результатов, было выявлено, что наиболее значительными проблемами для подростков являются:

1. наличие разной степени предрасположенности к употреблению психоактивных веществ;

2. высокий уровень зависимости от никотина.

Таким образом, результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, продемонстрировали необходимость в работе с подростками, участвующими в эксперименте не только специалистов психолого-педагогической службы колледжа, но и необходимость включения в работу других специалистов: социальных педагогов, классных руководителей (кураторов).

Риск употребления психоактивных веществ во многом зависит от микросоциального окружения подростка. Нами

установлено, что у каждого десятого из подростков в ближайшем окружении, среди друзей, родителей, или других ближайших значимых взрослых, есть лица, употребляющие психоактивные вещества. При этом каждый третий подросток (31,2%) считает, что их употребление является сугубо личным делом каждого студента колледжа.

46,0% опрошенных считают, что психоактивные вещества легко достать, но при этом обнадеживает тот факт, что основное большинство (92,0%) обучающихся колледжа, участвующих в эксперименте, не намерены их употреблять.

Осознавая всю важность затронутой проблемы, мы разработали систему мероприятий по профилактике употребления психоактивных веществ подростками. Определены три направления деятельности:

- первое — профилактическая работа с подростками;
- второе — просветительская работа с родителями;
- третье — психологическое просвещение педагогических работников политехнического колледжа.

Первое и второе направление профилактической работы определили методы психологического воздействия на формирование нравственных установок личности подростков. Важным на этом этапе работы с подростками и их родителями является семейное консультирование. В ходе семейного консультирования нами использовались разные методы работы: дискуссии, анализ ситуаций, поступков, действий родителей, их отношение к собственному ребенку и его проблемам. Хорошо себя зарекомендовали регулярно проводимые тематические родительские собрания, на которых, затрагивались вопросы обучения и воспитания подростков.

К профилактической работе были привлечены различные специалисты: врач-нарколог, представители

по борьбе с незаконным оборотом наркотиков, работники полиции. Анализ работы показывает, что данные мероприятия необходимо проводить в форме «круглого стола». Во время проведения «круглых столов» родители и студенты могут получить ответы на многие вопросы, возникающие в ходе жизни и воспитания.

Третье направление — психологическое просвещение педагогов. Данная работа проходила в ходе педагогических советов, на индивидуальных консультациях учителей с педагогом-психологом. Целью такой работы является знакомство педагогов с особенностями психологии и воспитания учащихся разных возрастных групп, личных и индивидуальных особенностях обучающихся. Положительный эффект здесь имеют социально-психологические игры, игры с элементами тренинга, проводимые педагогом-психологом с педагогическим коллективом СПО.

По мнению педагогов-психологов в области профилактики употребления ПАВ студентами СПО, профилактическая работа наиболее эффективна, если ее проводить с подростками, и в частности, в местах досуга молодежи [1].

На вопрос «Проводят ли работу по профилактике вредных привычек в техникуме?» только 56% учащихся политехнического колледжа дали утвердительный ответ.

Таким образом, превентивные меры по предотвращению употребления психоактивных веществ подростками, являются необходимыми мероприятиями, при планировании которых, на разных уровнях (образовательного учреждения, муниципального образования) необходимо учитывать социальный статус несовершеннолетних их условия и образ жизни, категорию семьи, в которой воспитывается этот подросток, т.е. работа должна базироваться на принципах личностно-ориентированного, дифференцированного подходов.

Литература:

1. Борисова, Е. Путь в никуда: [о рок-музыке, алкоголе и наркотиках] // Fuzz. — 2007. — №9. — с. 50–52.
2. Бортко, А. М. Наркомания в России. — М.: [Б. и.] 2009. — 148 с.
3. Иванец, Н. Н., Анохина И. П., Стрелец Н. В. Современное состояние проблемы наркоманий в России // Общие вопросы неврологии и психиатрии. — 1997. — №7. — с. 4–10.
4. Лошкарев, В. В. Наркотизм как правовая категория // Право и политика. — 2008. — №7. — с. 1601–1607.

Психолого-педагогические условия развития мотивации изучения иностранного языка студентов СПО

Калинина Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент;
Чернова Надежда Александровна, магистрант
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматривается проблема создания психолого-педагогических условий развития мотивации изучения иностранного языка студентов учреждений среднего профессионального образования. Раскрываются особенности реализации компетентностного подхода и использования активных методов обучения в формировании ключевых компетенций обучающихся.

Ключевые слова: иностранный язык, компетентностный подход, активные методы обучения, компетенции, мотивация.

Psycho-pedagogical Conditions of the Study of Motivation Foreign Language Students of Secondary Vocational Education

Kalinina Tatyana Valentinovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Chernova Nadezhda, Master's Degree student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article deals with the problem of creating psychological and pedagogical conditions of motivation to learn a foreign language students of secondary vocational education. The peculiarities of the implementation of competence-based approach and the use of active learning in the formation of key competencies of students.*

Keywords: *foreign language competence approach, active learning methods, competence, motivation.*

Объективной потребностью современного общества, в условиях модернизации Российского образования, является поиск оптимальных путей организации учебно-воспитательного процесса, содержания обучения и его структуры.

В настоящее время знание иностранных языков, особенно английского, является необходимостью для современного образованного человека. Владение иностранными языками предоставляет широкий спектр возможностей, начиная от простого общения с друзьями в сети Интернет до реализации потенциальной возможности трудоустройства на престижную высокооплачиваемую работу. Знание иностранных языков позволяет устанавливать широкие образовательные, культурные и профессиональные контакты. Однако, несмотря на осознание необходимости знания и свободного владения иностранным языком и понимание его значимости в реализации потенциальных возможностей будущим специалистом, студенты колледжа, по-прежнему, не уделяют должного внимания его изучению и недостаточно хорошо им владеют. Изучение иностранного языка — процесс сложный, требующий много времени и сил. У большинства студентов колледжа нет желания преодолевать эти трудности.

В ходе изучения трудностей связанных с изучением иностранного языка студентами СПО в эксперименте участвовало 60 студентов профиля «техническое обслуживание

и ремонт автомобильного транспорта» 3 курса, очной формы обучения, все мальчики, в возрасте 18–19 лет.

Анализ результатов исследования мотивации изучения иностранного языка показал, что студенты СПО имеют уровень сформированности мотивации изучения иностранного языка:

— несколько ниже среднего (30% обучающихся СПО, что составило 18 человек, от общего числа участвующих в эксперименте);

— низкий уровень мотивации изучения данной дисциплины имеют 40% учащихся СПО, что составило 24 человека от общего числа респондентов;

— и 18% (11 студентов) имеют средний уровень мотивации изучения иностранного языка;

— высокий уровень сформированности имеют 7 студентов, что составило 12% от общего числа респондентов.

Таким образом, 70% обучающихся нуждаются в помощи по повышению мотивации изучения иностранного языка и главной целью для многих студентов становится не получение знаний, для своего развития, а желание получить зачет.

Нами была разработана анкета, с помощью которой мы выяснили основные причины снижения мотивации изучения иностранного языка студентами политехнического колледжа. Причин, объясняющих это явление, в ходе эксперимента было выявлено довольно много, это:

— низкий уровень знаний, полученных в ходе изучения иностранного языка в школе (45% учащихся);

— слабое представление о необходимости дальнейшего использования иностранного языка в реальной жизни (30%), однако (5%) предполагают коммуникацию на изучаемом языке при выезде за границу в качестве туристов, при посещении родственников и т.п.;

— неприязненные отношения, сложившиеся с педагогом, обеспечивающим предмет (5%);

— сложности с восприятием и запоминанием большого объема текстового материала (20%).

Поэтому, главная задача, которая стоит перед преподавателем, это необходимость создания на занятии таких психолого-педагогических условий, при которых у студентов появится осознание значимости, заинтересованности и желание изучать иностранный язык.

Образовательные стандарты нового поколения основаны на компетентностном подходе и ориентируют студентов на овладение полезными знаниями, необходимыми для успешного достижения целей в реальных жизненных условиях, где компетентность выступает в качестве универсальных способов деятельности, которые позволяют студенту использовать имеющиеся знания, умения и навыки в новых для него учебных и внеучебных жизненных ситуациях. Вследствие этого в современной системе обучения иностранному языку появляется необходимость перехода от простого накопления знаний, умений и навыков к формированию ключевых компетенций.

Компетентностный подход в обучении иностранному языку в СПО предусматривает формирование десяти общих компетенций, которые включают в себя способности организовывать собственную деятельность; принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; осуществлять поиск и использование информации, необходимой для профессионального и личностного развития; использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности; работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами; брать на себя ответственность за работу членов команды результат выполнения заданий; самостоятельно определять задачи профессионального личностного развития, заниматься самообразованием [1].

Основными средствами формирования базовых компетенций при обучении иностранному языку выступают особые формы и методы подачи материала. Главная задача, которая стоит перед преподавателем, это раскрыть творческий потенциал студентов, найти такие средства, которые пробуждали бы мыслительную активность студентов и интерес к иностранному языку. В решении этой задачи на первый план выходят активные методы обучения, которые мотивируют обучающихся к самостоятельному и творческому освоению материала.

Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах учебного процесса. Например, в аудиторных занятиях по иностранному языку могут использо-

ваться такие методы, как интеллектуальные разминки, деловые и ролевые игры, дискуссии, реальные жизненные ситуации.

Как показывает практика, студенты принимают активное участие в дискуссиях по актуальным для них проблемам, например, «Надписи на одежде: за и против», «Реален ли виртуальный мир?», «Экологические катастрофы: случайность или закономерность?», «Возможна ли любовь на разных языках?» и др.

Задача педагога состоит в том, чтобы увлечь студентов проблемой и процессом её глубокого исследования, стимулировать творческое мышление при помощи умело поставленных вопросов. Во время дискуссии студенты учатся отстаивать свою точку зрения по проблеме, слушать и слышать других, терпимо относиться к иному мнению, совместно принимать решения. Данная форма работы развивает у ребят такие личностные качества, как инициативность, коммуникабельность, толерантность. Совместная работа преподавателя и студентов по решению актуальных проблем развивает умение общаться друг с другом. Следовательно, участие в дискуссии формирует у студентов компетенции работы в коллективе, эффективного общения, принятия решений в стандартных и нестандартных ситуациях и умения нести за них ответственность.

Метод проектов является одним из наиболее эффективных методов активного обучения в самостоятельной работе студентов. Работа над проектом является процессом творческим. Выбор тематики происходит в рамках программного материала и с учетом практической значимости для студентов. Так, студенты 1 и 2 курсов с большим интересом работают над проектами по страноведческой тематике (например, «Удивительные праздники», «Современные английские заимствования в русском языке», «Английские традиции и обычаи», «Приметы и суеверия Великобритании и России» и др.), а также анализируют проблемы современной молодежи, проблемы семьи. На старших курсах студенты выполняют профессионально-ориентированные проекты по темам: «Моя будущая профессия», «Роль английского языка в моей будущей профессии», «Самые известные изобретения британцев» и др. Студенты самостоятельно или с помощью преподавателя осуществляют поиск и отбор необходимой информации, т.е. учатся ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов предполагает совместную постановку целей студентов и педагога, предоставляет студентам право выбора, развивает мышление и рефлексию. Студенты становятся активными участниками, а преподаватель направляет их деятельность и помогает им. Проект студенты представляют в виде компьютерных презентаций, эссе, рефератов. При этом они учатся аргументировано отвечать на поставленные вопросы, отстаивать свою точку зрения, положительно воспринимать замечания товарищей и адекватно оценивать свою работу. Работа над проектом способствует формированию таких ключевых компетенций, как способность работать с различными источниками ин-

формации, анализировать полученные данные, подводить итоги, корректировать, делать выводы.

Именно применение активных методов, в отличие от традиционных, активизирует мыслительные процессы студентов, побуждает их к постоянному творческому поиску, учит студентов анализировать информацию, строить связанное логическое высказывание, учит общению друг с другом, умению правильно излагать свою точку зрения, терпимо относиться к мнению другого человека. Следовательно, активные методы направлены на создание благоприятного мотивационного и эмоционального фона на занятии иностранного языка, что ведет к развитию устойчивого интереса к его овладению.

Литература:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего специального образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2011/02/17/shkola-standart-site-dok.html> (дата обращения: 12.11.2014).

К вопросу о профессиональной мотивации студентов

Максимова Наталья Юрьевна, аспирант

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье автором рассматривается процесс развития профессиональной мотивации студентов высшего профессионального образования как системообразующего компонента высококвалифицированного специалиста.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, студенчество, высшее профессиональное образование.

Revisiting Student's Professional Motivation

Maximova Natalia Yurievna, postgraduate student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The author considers process of development of professional motivation of students higher professional education as a system components highly qualified professionals.*

Keywords: *professional motivation, students, higher vocational education.*

На современном этапе модернизации высшего профессионального образования главной задачей вузов является подготовка компетентных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи. Успешность и качество обучения студентов во многом определяется их направленностью на освоение профессии, основанной на системе мотивов. Именно поэтому в рамках образовательного учреждения важно создать такие условия, которые будут способствовать формированию и развитию активности обучающихся в освоении теоретических аспектов будущей трудовой деятельности и готовности к применению полученных знаний, умений, навыков в практике.

Анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу (И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, А. В. Хутор-

Таким образом, в процессе активного обучения студенты овладевают целым рядом важнейших компетенций, осознавать свои цели и потребности, отбирать необходимые материалы, пользоваться различными видами информации; осмысливать и обсуждать результаты своей деятельности; взаимодействовать с преподавателем и между собой; активно мыслить и познавать действительность посредством иностранного языка, добывать необходимые знания и умения и успешно использовать их в практической деятельности, что позволяет не только пробудить интерес к изучению иностранного языка, но и повысить их уровень мотивации.

ской, М. А. Чошанов, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин и др.) позволяет сделать вывод, что основным подходом в современном образовании является компетентностный, в рамках которого особое внимание уделяется процессу освоения профессиональных знаний, умений, навыков и подбору средств и методов формирования тех компетенций, которыми должен обладать выпускник. В современных условиях развития системы высшего профессионального образования возрастает роль вуза, который предоставляет студенту возможность получить высшее профессиональное образование по выбранной квалификации, а также оценить правильность своего профессионального выбора. Получение диплома о высшем профессиональном образовании для многих выпускников сегодня

не означает, что они готовы к началу трудовой деятельности.

Профессиональное становление специалиста — сложный, непрерывный и динамичный процесс «профессионального проектирования личности». По мнению Бодрова В.А., профессиональное становление и развитие личности преследует цель обеспечения достаточно надежного поведения индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях, что определяет формирование устойчивых черт личности, характерных для будущего вида деятельности [3]. Деятельность задает требования к личности, выступает как стимул ее развития и условием формирования ее черт и качеств, наиболее адекватных конкретным формам поведения и деятельности. В.А. Бодров, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, Е.А. Климов, А.К. Маркова подчеркивают, что профессиональное становление человека состоит из таких стадий, как подготовка к выбору профессии, профессиональная подготовка и непосредственно профессиональная деятельность.

В профессиональном становлении студента важная роль отводится такому компоненту как готовность к профессии, которая многими исследователями понимается как интегративное личностное образование, предполагающее профессиональную подготовку, формирование важных для профессии качеств, приобретение знаний и умений (А.Г. Асмолов, А.В. Введенков, Я.М. Волкова, А.А. Дергач, Е.А. Климов, В.А. Крутецкий, В.А. Моляков, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, А.М. Столяренко и др.). В психологических исследованиях рассматриваются подходы к изучению связи субъективного восприятия условий деятельности и мотивации субъекта (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, В. Врум, Ф. Герцберг, Э. Лоулер, А. Маслоу, Л. Портер, Х. Хекхаузен и др.).

Мотивы придают личностный смысл деятельности. Повышение эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов связано, прежде всего, с развитием их социально-ценных мотивов в соответствии с требованиями учебного заведения и будущей профессии. Мотивы и мотивация обусловлены внутренне, но могут зависеть и от внешних факторов, побуждаться внешними стимулами, такими как: актуальные условия деятельности, вознаграждения и т.д. Но в любом случае, внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние. Следует иметь в виду, что любая деятельность является полимотивированной, то есть имеет в своей основе наличие определенных потребностей, которые могут быть удовлетворены только в конкретной деятельности. Например, среди мотивов профессионального выбора могут быть необходимость реализовать собственные способности, родительские установки, интерес к профессии, общественный престиж, полоролевые факторы и т.д.

В сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, по-

скольку этот мотив связан с конечными целями обучения и является внутренним движущим фактором развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности. Активность студента в период усвоения профессиональных компетенций обусловлена сформированностью системы мотивов, отношения к задачам, содержанию и объекту деятельности (В.Н. Мясищев), направленностью, которая проявляется в его избирательности (Б.Ф. Ломов).

В отечественной психологии проблему мотивации как ведущего компонента деятельности рассматривали В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и другие исследователи. Особенности формирования мотивов, их развитие на разных возрастных этапах и в различных видах деятельности исследовали Л.И. Божович, А.К. Маркова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и другие авторы.

О.В. Ефимова рассматривает профессиональную мотивацию как совокупность мотивов, которые определяют позитивное отношение студента к выбранной специальности, следовательно, побуждают и направляют его к изучению будущей профессиональной деятельности и обеспечивают успешность ее усвоения [5].

Т.Д. Дубовицкая отмечает, что «именно характер потребностей и мотивов, лежащих в основе деятельности, определяет направление и содержание активности личности» в учении [4]. С точки зрения В.А. Сластенина «профессиональная направленность предусматривает осознание студентами профессиональной необходимости углубленного изучения специальных дисциплин для успешного и компетентного выполнения профессиональных функций» [8, с. 406].

По утверждению К.А. Абульхановой-Славской, мотивация «связана со становлением личности субъектом деятельности, ее включением в общественно значимую деятельность», в студенчестве таким видом деятельности выступает профессиональная ориентация и развитие [2, с. 332]. В этот период важно сформировать у обучающегося субъектную позицию, которая будет отражать его включенность в процесс обучения, проявление самостоятельности и инициативы в освоении профессиональных компетенций. Важно понимать, что изменение данного компонента личности студента невозможно без участия преподавателя, которому стоит организовывать учебный процесс с позиций субъект-субъектного подхода, основанного на равноправии, диалогизации, что будет способствовать стимулированию студента к личностному и профессиональному развитию, создавая условия для самоактуализации [8].

На этапе обучения в вузе происходит преобразование мотивации, ценностных ориентаций учащейся молодежи, также содержание мотивов деятельности студентов усложняется, они ставят все значимые для себя цели. В процессе профессиональной подготовки может

возникнуть «кризис профессионального выбора», который может быть преодолен «сменой учебной мотивации на социально-профессиональную» [9, с. 433]. А.К. Маркова отмечает, что изменение иерархии мотивов в осуществлении конкретной деятельности происходит индивидуально и зависит от личностных особенностей, организации деятельности и условий труда [6].

Иерархия мотивов в процессе обучения меняется (М.В. Вовчик-Блаkitная, Р.С. Вайсман, А.И. Гебос и др.), немаловажную роль при этом играет профориентационная работа (Е.А. Климов), организация производственной практики (В.Д. Шадриков), а также возможность дальнейшего трудоустройства. Соотношение учебно-воспитательной работы в учебном заведении и мотивационных особенностей студентов является взаимосвязанным динамическим процессом. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование» в вузе должна быть «сформирована социокультурная среда, созданы условия, необходимые для всестороннего развития личности» [1, с. 20]. Из вышесказанного, следует, что образовательное пространство, созданное высшим образовательным учреждением, оказывает непосредственное влияние на становление профессионала. Интериоризация профессиональных ценностей позволит в дальнейшем успешно перейти из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности, в данном случае обучение в вузе будет выступать как первый этап профессиональной адаптации.

Для исследования мотивации обучения студентов 1–3 курсов (104 студента) психолого-педагогического факультета (направление «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология образования»

и «Психология и социальная педагогика») мы использовали методику изучения учебной мотивации студентов (А.А. Реана и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [7]. Мы выявили, что наиболее значимыми для студентов являются учебно-познавательные мотивы (15,7%), профессиональные мотивы (15,69%) и социальные мотивы (15,46%), коммуникативные мотивы — 14,6%, мотивы творческой самореализации — 14,1%, наименее важными — мотивы престижа (13,33%) и мотивы избегания (11,04%).

По утверждению К.А. Абульхановой-Славской, «важно понять, что мотивация, которая служит мобилизации человека в процессе деятельности, не находя подкрепления в этой деятельности, неизбежно приводит к личностным противоречиям, которые приобретают застойный характер и приводят к снижению его активности» [2, с. 228]. Мотивировать студентов вуза можно за счет создания благоприятной мотивационной среды, которая включает организационные условия, определяющие направленность и величину усилий, прилагаемых учащимися для достижения профессионального развития. Одним из источников профессионального развития является внешняя среда — преподносимые педагогами знания, задания, наглядный материал, психолого-педагогические условия осуществления образовательного процесса, подкрепление приемлемого и социально-значимого поведения.

Таким образом, мотивация является важнейшим структурным элементом психологии личности будущего профессионала и рассматривается в системе конкретного вида деятельности, формирование готовности к решению профессиональных задач — одна из важнейших задач профессионального образования в условиях его модернизации.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование: офиц. текст. — М., 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98151/> (дата обращения 11.11.2014).
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 336 с.
3. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности. Современная психология: Справочное руководство/Под ред. В.Н. Дружинина. — М.: ИНФРА, 1999. — 688 с.
4. Дубовицкая, Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. — 2005. — № 1. — с. 73–79.
5. Ефимова, О.В. Мотивационная готовность студентов колледжа к профессиональной деятельности // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. — 2009. — № 7. — с. 166–167.
6. Маркова, А.К., Матис Т.А., Орлов А.Г. Формирование мотивации учения. — М.: Педагогика, 1990. — 167 с.
7. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой)/Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. — Улан-Удэ, 2004. — 151 с.
8. Сластенин, В.А. Педагогика. — М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. — 488 с.

Психологическая помощь подросткам по развитию лидерских качеств в условиях общеобразовательной школы

Маркеева Марина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;
Исайчева Анна Владимировна, студентка
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуются возможности психологической помощи подросткам по развитию лидерских качеств в условиях общеобразовательной школы. Представлены результаты экспериментального исследования. Отслежена результативность программы.

Ключевые слова: психологическая помощь, лидер, лидерские качества, подростки, эксперимент.

Psychological Help to Teenagers to Develop Leadership Skills at Comprehensive School

Markeyeva Marina Victorovna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;
Isaycheva Anna Vladimirovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article investigates the possibility of psychological help to teenagers to develop leadership skills at comprehensive school. The results of the pilot study are presented and the effectiveness of the program is monitored.*

Keywords: *psychological help, leader, leadership, teenagers, experiment.*

В новом современном мире, человеку предъявляются высокие требования и параметры, от которого ждут только самый лучший результат. Поэтому современный подросток должен обладать качествами, которые позволят ему: решать проблемы, встающие на пути к достижению цели, высокая адаптированность к новым условиям и требованиям, требовательность к себе и к другим, способность своевременно, самостоятельно принимать решения, инициативность, стрессоустойчивость, настойчивость и т. д.

Вхождение в общество предполагает наличие готовности подрастающего поколения к проявлению организаторских качеств, сотрудничеству, лидерству, определению отношения к себе (образу-Я). Обширный эмпирический материал по вопросам воспитания убеждает в том, что в школах все еще мало уделяется внимания индивидуализации личности, несмотря на декларируемое личностно-ориентированное обучение [5].

Существует множество определений понятия лидер. Одно из них указывает что лидер (англ. leader — ведущий, руководитель) — любой индивид, занимающий позицию доминирования, имеет власть или определяющее влияние в социальной группе [2].

По мнению Б.Д. Парыгина, лидерство — это один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующий достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом, детерминированный господствующими в обществе социальными отношениями [3].

В процессе психологических наблюдений и исследований разработан ряд теорий лидерства. Теория лидерских ролей Р. Бейлса рассматривает лидера с позиций профессионализма, учитывая эмоциональный фактор. Теория черт утверждает, что условием для признания человека лидером обладание ею специфическими лидерскими чертами и способностями. Согласно ситуационной теории Ф Фидлера, лидерство — это продукт сложившейся ситуации у конкретной группы [1].

Делая вывод о том, что включает в себя понятие лидер, можно сказать, что это человек, который обладает рядом качеств и возможностями, с помощью которых он может воздействовать на других людей в конкретно сложившейся ситуации.

Теорией личностных качеств занимались: К. Берд, Р. Хоган, Р. Стогдилл, У. Беннис. Они считали, что существует какой-то уникальный набор устойчивых и не меняющихся во времени качеств, отличавших лидеров от масс.

Поведенческий подход рассматривает лидерство через определённые образцы поведения руководителя и подчиненного. Особое внимание уделяется стилю лидерства, под которым понимается используемые руководителем в процессе управления совокупность характерных методов и приемов. Поведенческий подход рассматривали такие ученые как: Д. МакГрегор, К. Левин, Р. Лайкерте и др.

Ситуационный подход показывает, что на эффективность деятельности лидера влияют не только стиль ру-

ководства, личностные качества, но и различные ситуационные факторы. Лидерство здесь является продуктом ситуации. Основными представителями ситуационной теории лидерства являются Ф. Фидлер, Т. Митчел и Р. Хаус, П. Герси и К. Бланшар, В. Врум.

Подростковый возраст — период количественного и качественного изменения психики и личности молодого человека. Он является этапом формирования самосознания и собственного мировоззрения, принятия значимых решений. Характерным новообразованием подростка является «чувство взрослости», а также развитие самооценки, осознание себя личностью, раскрытие своих возможностей. Завершается подготовка подростка к самостоятельной жизни, формирование ценностей, мировоззрения, выбор профессиональной деятельности, осознание самого себя и переоценка своих качеств.

На формирование лидерских качеств оказывают большое влияние семья, сверстники, школа, СМИ и другие многие факторы. Семья является одним из главных факторов на формирование лидерских качеств подростка. Ведь именно семья закладывает фундамент развития личности ребенка. Также в подростковом возрасте возрастает потребность в общении со сверстниками, желание не быть как все. Это накладывает, определяет отпечаток на развитие лидерских качеств.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме лидерства показал, что в подростковом возрасте на первый план выходит потребность в признании сверстников и взрослых, которая обусловлена поиском собственного жизненного пути. Значительную роль в удовлетворении данной потребности играет способность подростка быть лидером.

На основании этого было проведено изучение лидерских качеств подростков в общеобразовательной школе.

В исследовании принимали участие ученики в возрасте 14 — 15 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе. В исследовании принимали участие 10 «А» класс в количестве 15 человек из них 10 мальчиков и 5 девочек, 10 «Б» класс, в количестве 18 человек из которых 8 мальчиков и 10 девочек.

Для выявления уровня лидерских качеств у подростков были подобраны такие методики как:

1) Диагностика лидерских способностей Е. Жариков, Е. Крушельницкий;

2) Методика выявления «Коммуникативных и организаторских склонностей» В.В. Синявский, В.А. Федорошин;

3) Методика тестирования «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд.

В ходе количественной обработки данных сравнительный результат по «Диагностика лидерских способностей» Е. Жариков, Е. Крушельницкий, дал следующие данные. Что 40% подростков имеет низкий уровень овладения лидерскими качествами, 40% средний уровень и 20% высокий уровень. Это свидетельствует о том,

что у большинства количества подростков в малой форме проявляются лидерские, такие как воля, терпеливость, решительность, готовность к новым условиям жизни, стрессоустойчивость, возможность управления группой и др.

Сравнительные данные второй методики «Коммуникативных и организаторских склонностей» В.В. Синявский, В.А. Федорошин, показала следующие результаты. Что 5% опрошенных подростков выявлен низкий уровень проявления лидерских качеств, 35% — уровень ниже среднего, 40% — составляет средний уровень, 17% — высокий уровень, 3% — очень высокий. Данные результаты показывают, что у большинства опрошенных подростков соответствует уровень либо среднего, либо ниже среднего проявления лидерских качеств. Это говорит о том, что подростки не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений [4].

Результаты исследования по методике тестирования «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд.

Мы получили следующие данные: низкий уровень — у 45% подростков, средний — у 40%, а высокий уровень — у 15% подростков. Таким образом, это свидетельствует о том, что у большинства опрошенных подростков преобладает низкий уровень субъективного контроля, что означает, когда с ними происходят какие-либо ситуации, они винят окружающих и условия, в которых они находились, не учитывая тот фактор, что исход ситуации зависел от их выбора.

На основании анализа результатов проведенной диагностики была разработана программа по развитию лидерских качеств подростков. В основу программы легли работы отечественных авторов Шевченко М. Ф., Одицова М. А., Козлов Н., Петрусинского В. В., Евтихов О. В.

Задачи: развить лидерские качества и способности, повысить самооценку, повысить уверенность в себе, развить умение работать в команде, развить коммуникативные навыки.

В ходе составления программы учитывались следующие принципы: принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей, учет объема и степени разнообразия материала.

Временной аспект занятий составляет 1,5–2 часа.

Занятия направлены на детей в возрасте от 13–15 лет.

В программе учитывается, степень принятия на себя подростком лидерских качеств, овладение ими и применением их в реальной жизни. Первое упражнение направлено, на снятие эмоционального напряжения, на уста-

новление доверительного отношения между подростками. Следующая триада упражнений направлена, на изучение подростками эмоциями, составление образа лидера, какими качествами, свойствами он обладает, проигрывание ролей. Вторая триада упражнений направлена, на развитие у подростков творческого подхода к решению не стандартных задач, способность привлечь на себя внимание, принятие ответственности за выполняемую работу, отработка полученных данных о качествах лидера. Заключительная триада упражнений направлена на способность быстро реагировать в стрессовых ситуациях, правильному взаимодействию с другими людьми, закреплению полученных знаний и умений, полученных в ходе реализуемой программы.

Для проведения повторной диагностики использовались те же методики, что и на констатирующем этапе. В результате данной диагностики были обнаружены некоторые изменения в проявлениях лидерских качеств.

Так по диагностике лидерских способностей Е. Жариков, Е. Крушельницкий, уровень лидерских качеств у подростков повысился на 20%, это свидетельствует о том, что подростки после отработки и принятия лидерских качеств на себя, в ходе развивающей программы, смогли ими овладеть, и будут воспроизводить в реально жизни. Они стали более уверены в себе и своих мыслях, могут отстаивать свою точку зрения.

Результаты по методике выявления коммуникативных и организаторских склонностей В.В. Синявский, В.А. Федорошин, свидетельствуют о том, что уровень ли-

дерских качеств у подростков повысился на 10%. Данные показатели указывают, что подростки овладели приемами взаимодействия с окружающими людьми, приобрели способность к быстрому реагированию в сложившихся экстренных ситуациях, развитию навыков творческого мышления и т.д.

Повторное проведение методики «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажин, Е.А. Голькиной, Л.М. Эткин, позволил получить следующие изменения по сравнению с первыми показателями методики. Уровень субъективного контроля повысился на 25%. Данный результат свидетельствует о том, что подростки стали принимать ответственность за происходящее в своей жизни на себя, что от их труда и усилий зависит их будущее.

Таким образом, проведенная программа способствовала развитию лидерских качеств подростков. В содержание упражнений были включены занятия, направленные на развитие уверенности в себе, умения самопрезентации, коммуникативных навыков другого рода. Если при выполнении первых упражнений, подростки испытывали трудности, связанные с неумением общаться, то потом можно было наблюдать постепенный рост заинтересованности в тренинговых упражнениях. Проведенные занятия позволили подросткам лучше узнать друг друга, оказать взаимную помощь в личностном развитии. Наблюдение за подростками показало, что они стали менее раздражительными, научились аргументировать свою точку зрения, стали внимательнее относиться друг к другу.

Литература:

1. Витенко, И. С Учебник: Основы психологии [Электронный ресурс]. URL: http://uchebnikonline.com/psihologia/osnovi_psihologiyi_-_vitenko_is/lider_liderstvo.htm#565 (дата обращения: 12.11.2014).
2. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии — 2-е изд., 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/978> (дата обращения 26.07.2014).
3. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. — СПб.: ИГУП, 1999. — 592 с.
4. Фетискин, Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 490 с.
5. Хацкевич, Т.П. Формирование лидерских качеств подростков в условиях Всероссийского детского центра «Орленок». — Волгоград, 2002 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-liderskikh-kachestv-podrostkov-v-usloviyakh-vserossiiskogo-detskogo-tsentra-orl> (дата обращения: 12.11.2014).

Психолого-педагогический потенциал волонтерской деятельности в работе со студентами вуза

Маркеева Марина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;
Канашкин Александр Николаевич, магистрант
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье раскрывается психолого-педагогический потенциал волонтерской деятельности студентов с различными незащищенными слоями населения, в рамках реализованных проектов. Экспериментально доказана эффективность оказания психолого-педагогической помощи волонтеров в работе сданной категорией населения.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, незащищенные категории населения, проектная деятельность, психолого-педагогическая помощь.

Psychological and Pedagogical Potential of Volunteerism during the Work with University Students

Markeyeva Marina Victorovna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;
Kanashkin Aleksandr Nickolayevich, Master's Degree student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article reveals psychological and pedagogical potential of volunteerism of students with various vulnerable segments of the population within completed projects. The effectiveness of giving psychological and pedagogical assistance by volunteers during the work with such a population is experimentally proved.*

Keywords: *volunteerism, vulnerable segments of the population, project, psychological and pedagogical assistance.*

Происходящие изменения в жизни общества и системе образования обозначили проблему поиска путей и условий повышения социальной активности личности студента в процессе профессионального становления. Резервы процесса профессионального становления могут быть усилены за счет реализации задачи развития социальной активности будущего специалиста в рамках образовательного процесса в вузе, через включение в различные виды деятельности (добровольческую, социально-проектную).

В трудах отечественных и зарубежных ученых обсуждаются философско-психологические вопросы становления личности (А. Адлер, К.А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, К. Р. Роджерса, А.Р. Фонарев, Э. Фромм, Г. Юнг), профессионального становления личности (А.Г. Александров, Т. Воробьева, Р.В. Габдреев, Б.А. Душков, Э.Ф. Зеер, А.Б. Каганов, Т.К. Клименко, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков). Теория активности личности глубоко рассматривалась в работах К.А. Абульхановой-Славской, Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, Ф. Знанецки, А. Инкельс, Ч.Х. Кули, А.Н. Леонтьева, Дж.Г. Мид, А.В. Мудрика, Т.Н. Мальковской, С.Л. Рубинштейна, У.И. Томас, Д.И. Фельдштейна, Т. Шибутани. В этих работах содержатся теоретические обобщения, которые раскрывают

природу и сущность феномена социальной активности, ее структуру и общие закономерности развития.

Различные виды социальной активности исследовали Ч. Джеймс, А.В. Луначарский, В.Т. Лисовский, Л.И. Новикова, К. Фрей, Т.Н. Мальковская, педагогические социальные проблемы детства и юношества и роли семьи в социализации молодого человека рассматривали И.С. Кон, В.Л. Леви, А.В. Мудрик, В.М. Титаренко, С.Н. Щеглова.

Развитие качества социальной активности в структуре личности, продвижение к более высоким уровням под влиянием различных социальных и педагогических факторов в процессе становления личности рассматривали А.Н. Леонтьев, Т.М. Мальковская, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров.

Особенности развития личности в студенческом возрасте раскрываются в работах Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьева, А.С. Белкина, М.И. Дьяченко, И.А. Зимней, Л.А. Кандыбович, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, Е.Е. Сапоговой, Д.Б. Эльконина, В.А. Якунина.

Особая и незаменимая роль в развитии социальной активности личности принадлежит детским, подростковым и студенческим волонтерским движениям, в которые самостоятельно или совместно со взрослыми добровольно объединяются несовершеннолетние граждане, с целью удовлетворения личностно значимой потребности в со-

вместной деятельности (А.В. Волохов, О.С. Газман, С.С. Гиль, Э.А. Мальцева, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, П.И. Пидкасистый, М.И. Рожков, Н.Л. Селиванова, А.П. Тряпицына).

В исследованиях отечественных ученых освещаются историко-педагогические аспекты социального взросления личности как субъекта самостоятельных детско-юношеских движений (Л.И. Божович, О.С. Газман, И.С. Кон, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Т. Шацкий), раскрываются теоретические основы социализирующей эффективности различных форм современных детских и молодежных волонтерских движений (Л.В. Байбородова, В.А. Березина, О.И. Волжина, А.В. Волохов, В.А. Караковский, В.Т. Лисовский, Л.И. Новикова, А.А. Реан, Н.Л. Селиванова, Д.И. Фельдштейн).

Тем самым, перед современным образованием в высшей школе выдвигается в качестве одной из важнейших задач расширения круга субъектной представленности молодых людей в волонтерских общественных объединениях с тем, чтобы способствовать обретению взрослеющим человеком адекватного опыта социальных взаимоотношений, выступающего базовой основой успешной социализации личности будущего специалиста.

Волонтерская деятельность дает богатые возможности для формирования устойчивого профессионального самоопределения личности будущего специалиста, позволяя студентам-волонтерам получить первичные представления о будущей профессии и реальный опыт будущей профессиональной деятельности. В рамках данного вида деятельности создаются условия для приобщения студентов к участию в решении актуальных социально-педагогических проблем микросоциума на основе усвоения позитивного опыта социально-профессионального взаимодействия с различными категориями воспитанников и социальных партнеров.

С 2001 года на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ им Н.И. Лобачевского целенаправленно осуществляется деятельность студентов-волонтеров, в частности в контексте проектной деятельности [1].

За период деятельности психолого-педагогического факультета были реализованы гранты, в которых принимали активное участие преподаватели и студенты психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им Н.И. Лобачевского, которые выступали в качестве волонтеров.

За прошедший период сотрудниками психолого-педагогического факультета, совместно со студентами-волонтерами было реализовано 12 проектов.

Более подробно хотелось бы остановиться некоторых из них.

Так в рамках ряда проектов программы АРО «Детский дом — добрый дом» 2001—2004 гг. была разработана и реализована программа обеспечения детям-сиротам опыта общения в нормативной социальной среде.

Система дополнительной психолого-педагогической поддержки детей-сирот преследовала несколько взаимосвязанных целей, достижение которых было необходимо в связи с особенностями психологического и социального развития воспитанников детского дома. Необходимо было расширить круг лиц, участвующих в социализации детей, находящихся на попечении государства. Субъекты воздействия должны были быть подготовлены таким образом, чтобы они могли компенсировать и стимулировать развитие основных сфер личности ребенка-сироты и соответствующих его зоне актуального и ближайшего развития деятельностей, в том числе и ведущих. Фактически ставилась задача внести существенные изменения в те образцы ценностно-смысловой, морально-нравственной, эмоционально-поведенческой, полоролевой и социально-ролевой идентификации, которые у воспитанников детского дома ограничены такими же, как они, сверстниками и сотрудниками детского дома.

Студенты-волонтеры психолого-педагогического факультета, в непосредственном общении с воспитанниками и в совместной с ними деятельности должны были сформировать у детей-сирот адаптивный социальный опыт.

Данная программа предусматривала подготовку группы студентов-волонтеров на специальном тренинге для их последующего участия в организации досуга детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (в приготовлении школьных домашних заданий, спортивных играх, в кружковой работе, в посещении воспитанниками учреждений культуры вне детского дома и в других видах деятельности). Кроме того, студенты-волонтеры участвовали в качестве соведущих на занятиях по развивающим и психокоррекционным программам и оказывали помощь сотрудникам детского дома в проведении социально-трудовой реабилитации воспитанников (швейное, столярное дело, работа на огороде).

Программа обучения студентов-волонтеров включала в себя два модуля. Освоение первого модуля позволяло студентам-волонтерам обучиться взаимодействию с детьми-сиротами в кризисных ситуациях, а именно: они получали информацию о типологии кризисов, логике их развития, рассматривали пути их разрешения.

Работа в рамках освоения второго модуля была направлена на усвоение возможностей мобилизации ресурсов личности детей-сирот в основных видах деятельности.

На первом этапе работы у студентов-волонтеров осуществлялось формирование навыков общения с детьми-сиротами, а далее они осваивали навыки взаимодействия с детьми-сиротами в сфере бытовой и досуговой деятельности. В процессе работы у студентов-волонтеров развивались не только психологическая наблюдательность, умение определять состояния другого, но и творческое мышление, воображение, фантазия, формировались наглядно-практические конструктивные умения, необходимые для организации досуговой деятельности.

Выполняя программу, студенты не только организовывали совместно с воспитанниками досуг, хозяйственно-бы-

товую деятельность, спортивные мероприятия, подготовку уроков, но и выполняли специальные психологические задания. В эти задания входило наблюдение за детьми, составление их психолого-педагогической характеристики. Изучение интересов, склонностей, привязанностей ребят, их личностных и творческих ресурсов. Студенты вели собственные дневники наблюдений, сравнивали свои наблюдения с наблюдениями психологов-консультантов, воспитателей и других сотрудников детского дома.

Особую роль выполняли студенты-волонтеры во время психолого-педагогической диагностики воспитанников и в процессе тренингов, во многом снимая напряжение и страх у ребят, а где-то впервые демонстрируя образцы социально приемлемого поведения и реагирования (например, на тренингах общения и эмоциональной чувствительности, на тренинге интеллектуальной креативности и творческих способностей).

В нашем опыте в процессе свободного общения постепенно у ребят и студентов стали складываться отношения, близкие к началу дружеских, интимных, исповедальных. Дети начали делиться со студентами переживаниями, старались поддерживать с ними связь (писали записки, звонили по телефону, передавали приветы и пожелания на маленьких самодельных открытках и рисунках), ждали своих старших друзей.

По инициативе студентов, предложивших организовать новые условия для обеспечения социальной адаптации воспитанников детского дома за его пределами реальными партнерами студентов стали их собственные родители, которые реализовывали вместе со своими детьми программу «Семья выходного дня», позволяющую значительно расширить диапазон позитивных семейных и других ролей в опыте детей-сирот, приобрести бытовые и коммуникативные навыки в условиях обычной семьи, увидеть достойные образцы полоролевого поведения, опыт преодоления трудностей, дружбы, взаимной поддержки, что является важным моментом в их адапционном процессе.

В результате реализации первого проекта 15 воспитанников Арзамасского детского дома приобрели друга-наставника в лице студентов-волонтеров психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского. С начала 2003 года студенты и члены их семей приступили к подготовке реализации Программы «Семья выходного дня», в рамках которой студенты-волонтеры, вместе со своими родителями оказывали помощь в социальной адаптации и развитии личности воспитанникам детского дома (вместе с детьми, воспитывающимися в детском доме ходили в парк, музей, устраивали семейные праздники, дни рождения, учили детей готовить еду, сервировать стол т.д.)

В ходе реализации проектов «Поддержание социальных связей несовершеннолетних осужденных» в рамках конкурса «Студенческая инициатива» Программы малых грантов «Тюремная реформа в России» при финансовой поддержке Penal Reform International

(Международная тюремная реформа) (Программа обеспечения социальных связей условно досрочно освобожденных несовершеннолетних воспитанников Арзамасской ВК) 2003–2004 гг., а также «Поддержание социальных связей несовершеннолетних осужденных» при поддержке Управления делами президента РФ (Программа обеспечения социальных связей условно досрочно освобожденных несовершеннолетних воспитанников Арзамасской и Ардатовской ВК) 2007 г. были подготовлены группы студентов-волонтеров для обеспечения несовершеннолетним осужденным опыта общения в социально-нормативной среде, что позволило улучшить их подготовку к освобождению и адаптации к жизни на свободе.

В группы студентов-волонтеров были включены наиболее активные студенты, изъявившие желание работать с осужденными детьми в ВК и имеющие предварительный опыт групповой работы с подростками.

В рамках первого проекта студенты-волонтеры практически осваивали социально-психологические технологии работы несовершеннолетними осужденными: разработка и проведение тренинга общения; тренинга развития эмоциональной сферы и способности к преодолению кризисных (стрессовых) ситуаций; формирования у воспитанников адекватной самооценки и чувства достоинства; позитивных установок на социальную среду и собственную жизнь после освобождения из ВК.

Уникальность проекта состояло в том, что он способствовал развитию сферы социально-психологической помощи несовершеннолетним осужденным, а также позволял студентам-волонтерам получить единую целостную картину работы с несовершеннолетними условно досрочно освобожденными воспитанниками на территории ПФО. Кроме того, данная деятельность способствовала повышению качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Впоследствии был проведен целый ряд волонтерских мероприятий в ВК: знакомство студентов-волонтеров с подшефными; совместная с воспитанниками разработка сценариев культурных и спортивных мероприятий и их организация по типу коллективного творческого дела с лидерами из воспитанников в каждом из них. В рамках волонтерской деятельности студентов были проведены с воспитанниками колоний такие культурно-досуговые мероприятия как: новогодний бал, товарищеская встреча команды студентов-волонтеров и воспитанников ВК по настольному теннису, рождественские встречи, «день влюбленных», последний звонок и др.

Использование в учебном процессе социально-психологических технологий, предложенных в ходе реализации проектов с ВК, помогало обеспечивать будущим специалистам закрепление способов поведения и взаимодействия в психологически безопасной атмосфере в группе с участием преподавателя-наставника; давало возможность находить и тренировать конструктивные способы взаимодействия с родственниками, с представителями различных структур и учреждений, сверстниками друзьями.

Уже на протяжении нескольких лет, в рамках реализации проектной деятельности (ведется работа с воспитанниками и сотрудниками монастырских приютов. Такая работа была начата в 2008 году, когда сотрудниками факультета и студентами психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского реализовывался проект «Взаимодействие общественности и Русской Православной Церкви в обеспечении социальной защищённости воспитанников монастырских приютов». В период реализации проекта была проведена работа с сотрудниками и воспитанниками 8 монастырских приютов Нижегородской, Владимирской, Московской, Ярославской области.

Программа оказания помощи приютам осуществлялась по двум направлениям — юридическая консультация (анализ личных дел воспитанников приютов, план работы по оформлению документов на каждого воспитанника, подготовка запросов в учреждения и организации на предоставление документов, разработаны схемы ведения личных дел воспитанников, организованы встречи с представителями местных органов опеки и попечительства, даны консультации по организации работы защиты прав воспитанников приютов; психолого-педагогическая помощь (психолого-педагогическое обследование воспитанников, на основе которого были разработаны психолого-педагогические характеристики на каждого воспитанника, рекомендации для сотрудников и руководителей по развитию и обучению воспитанников приюта, а также разработаны коррекционные и развивающие программы для детей. Кроме этого проводилось индивидуальное консультирование сотрудников).

В 2010 году нами был реализован проект «Я иду тебе навстречу», основной целью которого являлось содействие социальной адаптации воспитанников приютов при монастырях Русской Православной Церкви, путем оказания им необходимой социально-педагогической помощи (воспитанники монастырских приютов были вовлечены в православно-просветительскую и культурно-досуговую деятельность, способствующую формированию у них навыков общения, умения разрешать конфликты, понимать и принимать другого человека; в приютах организованы занятия детских студий и мастерских, с целью развития творческих способностей воспитанников; сотрудники и руководители приютов при монастырях были оснащены методическими материалами и рекомендациями с описанием особенностей детей, проживающих в приютах в современной России, технологий и алгоритмов деятельности по обеспечению успешной социальной адаптации воспитанников и взаимодействия их с социумом).

В 2012 году мы приступили к реализации проекта «Осторожно, дети!». Цель проекта — обучение и консультирование сотрудников детских православных приютов по вопросам защиты прав и интересов воспитанников монастырских приютов.

Работа сотрудников психолого-педагогического факультета и студентов-волонтеров с воспитанниками мо-

настырских приютов началось со знакомства с приютами. С целью изучения психологического климата в приютах, самочувствия воспитанников, изучения их личностных особенностей было проведено психологическое обследование воспитанников, только тех приютов, где было получено благословление настоятелей монастырей, при которых находятся эти приюты.

На основе результатов диагностики, наблюдений, бесед как с воспитанниками монастырских приютов, так и сотрудниками приютов был разработан план мероприятий, направленный содействие социальной адаптации воспитанников приютов при монастырях Русской Православной Церкви, путем оказания им необходимой социально-педагогической помощи. Данная работа включала в себя реализацию образовательной программы, которая проводилась студентами-волонтерами с воспитанниками монастырских приютов, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

В ходе реализации программы, с самых первых дней, студентами волонтерами, под руководством преподавателей был подготовлен и проведен Рождественский фестиваль в рамках гуманитарных проектов для воспитанников детских приютов при монастырях Русской православной церкви (с. Топорково Сергиево-Посадского района Московской области), в ходе которого студенты волонтеры смогли познакомиться и подружиться с воспитанниками монастырских приютов, наладили с ними контакт и смогли подготовить группу ребят, над которыми они взяли шефство, к постановке спектакля «Путешествие к Рождественской звезде». После чего началась серьезная работа по сопровождению воспитанников монастырских приютов на местах, которая продолжается вот уже несколько лет. В частности, студенты-волонтеры, вместе с преподавателями ежегодно выезжают 2 раза в месяц (по 3–4 дня) в приюты, где ими осуществляется следующая работа: проводятся беседы на православную тематику; организуются и проводятся викторины, а также творческие мастерские — кружки «Юный художник», «Танцевальный»,

«Изобретатель», «Оригами», «Умелые руки». Кроме этого, студентами-волонтерами с воспитанниками систематически организуются развивающие занятия.

Параллельно с занятиями, студенты-волонтеры организуют досуг детей, помогают им в приготовлении школьных и домашних заданий, проводят вместе свободное время, занимаются тьютерством.

Участие сотрудников психолого-педагогического факультета и студентов-волонтеров в проектной деятельности с воспитанниками из монастырских приютов, позволило более тесно соприкоснуться с приютами при монастырях и их деятельностью. Проведенный анализ, свидетельствует об эффективности данной работы, которая позволяет обеспечивать положительную динамику в уровне развития личности воспитанников монастырских приютов. Несомненно, что успешность психологической и социально-педагогической работы студентов-во-

лонтеров с детьми из монастырских приютов заключалась в том, что студент-волонтер находится в таком возрасте и в таком положении, когда ребенок еще не воспринимает его как взрослого. Поэтому студенты-волонтеры могли общаться с детьми на равных, что давало гораздо больше возможностей им в работе. В работе с детьми, проживающими в приютах при монастыре, студенты-волонтеры опирались на следующие принципы: студент-волонтер является примером самоактуализирующейся личности, постоянно ставит и решает задачи саморазвития; он включает детей в такие формы воспитательной работы, в которых проецируются умения и навыки поведения в трудных жизненных ситуациях; студент-волонтер создает условия для развития детей, включая их в совместную коллективную творческую деятельность; способствует стимулированию саморазвития детей, согласно возрасту; вооружает методами и приемами самопознания и самовоспитания.

В совместной деятельности студентов и воспитанников монастырских приютов формировался социальный опыт детей, их нравственные и волевые качества. Вместе с тем, студенты-волонтеры в работе с детьми, проживающими в монастырских приютах, приобрели большой опыт работы с данной категорией несовершеннолетних, у них сформировались такие важные для их профессиональной деятельности качества, как эмпатия, толерантность, сензитивность, милосердие, желание оказать поддержку и помощь.

В 2013–2014 году преподаватели, вместе со студентами-волонтерами участвовали в реализации проекта «Безопасное детство — успешное будущее», поддержанного Министерством внутренней региональной и муниципальной политики Нижегородской области. Основными целями данного проекта являлись: создание в регионе единой системы взаимодействия государственных и общественных структур по профилактической и коррекционной работе с детьми и подростками «группы риска» и их родителями; внедрение в практическую деятельность системы управления образованием, самих общеобразовательных учреждений, общественных организаций и волонтерских групп новых интенсивных технологий профилактики и коррекции школьной дезадаптации, девиантного поведения и употребления наркотиков учащимися детьми и подростками; повышение психологической, социально-педагогической и правовой культуры специалистов системы образования разного уровня, студентов, учащихся и их родителей в процессе обучающих семинаров, в ходе профессиональной и волонтерской практики.

Основными целевыми группами проекта являлись: работники Департамента образования администрации г. Арзамаса, директора школ-участников проекта; специалисты по профилактической и коррекционной работе в школе: заместители директоров школ по воспитательной работе, социальные педагоги, психологи, преподаватели коррекционных классов, специалисты здравоохранения (детские и подростковые невропатологи, психиатры, нар-

кологи, школьные медработники), представители городского и районного отделов МВД (участковые, инспектора ПДН); группы педагогической поддержки детей и семей «группы риска»: педагоги начальных классов и классные руководители; группы молодежных активистов-волонтеров из школ, участвующих в проекте, и студентов Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского; группы родительской поддержки (родители-волонтеры).

Основная деятельность в течение отчетного периода включала в себя: проведение цикла обучающих семинаров: «Системная профилактика школьной дезадаптации, девиантного поведения и употребления наркотиков и ПАВ учащимися»; «Психолого-педагогическое обеспечение профилактической деятельности педагога (классного руководителя) в условиях реализации ФГОС»; организацию работы подготовленных групп в школе с целью разработки собственных проектов и реализации их; текущее консультирование специалистами проекта подготовленных в школах команд, оказание им психолого-педагогической, методической, психотерапевтической помощи; подготовку выступлений, презентаций, материалов для публикаций по итогам деятельности школьных команд; проведение заключительной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием по итогам работы по проекту с подведением итогов конкурса и определением школ-победителей; подготовка и издание сборника научно-методических материалов по профилактической работе для общеобразовательных учреждений.

В ходе реализации проекта повысилась психологическая, социальная и правовая компетентность персонала образовательных учреждений и населения, уменьшилось число дисфункциональных семей и детей «группы риска». На территории г. Арзамаса стали действовать общественные организации, волонтерские группы молодежи и родителей, занимающиеся профилактикой социально девиантного поведения и употребления наркотиков. Мероприятия, проводимые в рамках реализации проекта, были освещены в СМИ и социальных сетях.

Таким образом, волонтерская деятельность в рамках реализации различных проектов позволяет нам организовать, а студентам-волонтерам проявить реальную активность в сфере деятельности, на которую мы ориентируем студента, что само по себе является важнейшим условием повышения уровня его профессионального самоопределения. Кроме этого, участие в организации и проведении вышеперечисленных проектов способствуют формированию у студентов целого комплекса базовых умений и навыков, необходимых специалисту: умение ставить и достигать цели, определять приоритеты, критическое мышление, прогностическое и дивергентное мышление, умение строить конструктивное взаимодействие, создавать ситуации успеха, координировать деятельность единомышленников в оказывать социально-психологическую помощь различным незащищенным категориям населения.

Литература:

1. Маркеева, М.В., Акутина С.П. Феномен волонтерского движения в контексте профессионального самоопределения студентов // СИСП. — 2012. — №9 (17). [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-volonterskogo-dvizheniya-v-kontekste-professionalnogo-samooopredeleniya-studentov> (дата обращения: 09.11.2014).

Работа психолога по созданию психологически безопасной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы

Маркеева Марина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;
Чувашова Алёна Евгеньевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуются возможности работы психолога по созданию психологически безопасной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы. Экспериментальным путем выявляется уровень психологической безопасности образовательной среды в сельской школе.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психологическая безопасность, образовательная среда, подростковый возраст.

Psychologist Work on the Creation of a Psychologically Safe Learning Environment at Comprehensive School

Markeyeva Marina Victorovna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;
Chuvashova Alyona Evgeniyevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article investigates the possibility of a psychologist working on creation of a psychologically safe learning environment at comprehensive school. The level of psychological safety of the educational environment in a rural school is revealed by means of an experiment.*

Keywords: *mental health, psychological safety, educational environment, adolescence.*

В настоящее время, проблема психологической безопасности приобрела решающее значение. Происходящие в обществе изменения, такие как, новые социально-экономические отношения и социальные процессы, связанные с модернизацией Российского образования, общей виктимизацией и криминализацией населения, привели к изменениям в жизни человека и играют двоякую роль: с одной стороны создают новые возможности, с другой — оказывают неблагоприятное воздействие, негативно отражаются на целях и качестве жизни, повышают психическую напряженность, приводят к ухудшению социального здоровья общества (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский, В.П. Г. Г. Дилигенский, А. Евдокимов, В.В. Лапкин, В.И. Л. И. Шершневу).

В исследованиях А. Маслоу, Б. Боулби, Д.В. Винникота, Г.С. Никифорова, В. и. Гарбузова, Э.Г. Эйде-

миллера, Э. Эриксона и др. показано, что полноценное развитие человека возможно только при условии удовлетворения потребности в безопасности, когда его ресурс направлен не на защиту от субъективно воспринимаемой и переживаемой угрозы, а на собственное развитие [2].

В последние годы все больше внимания уделяется понятию психологически безопасной образовательной среды. Такая среда способствует повышению уровня самооценки ученика, обеспечивает наиболее полное раскрытие личностного потенциала, развитию его социальных потребностей, улучшает его психологическое здоровье и гарантирует его психологическую безопасность. Современная школа должна стать средой становления успешных и самореализованных людей. Известно, что подростковый возраст наиболее сложный, так как психика ребенка уязвима различного рода психологического воздействия.

Психологическое здоровье — это «динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности), которое позволяет человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе» [2].

Психологическая безопасность — это состояние психологической защищённости, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия [1].

Образовательная среда — это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4].

Психологическая безопасность образовательной среды должна исходить из того, что все участники учебного процесса должны быть защищены. Она должна быть согласована с принципами развития и реализации их индивидуального потенциала, должно быть устранено психологическое насилие среди участников образовательного процесса.

Показателями психологической безопасности в образовательной среде могут являться низкий уровень психологического насилия, положительное отношение к главным параметрам образовательной среды у всех ее участников, высокий уровень удовлетворенности школьной средой. Высокие требования от деятельности учащихся без предвзятого отношения, доброжелательная обстановка в классе, единые критерии оценки обучающихся, высокий уровень увлеченности в образовании и процессе обучения, участие родителей в процессе воспитания, способность пользоваться навыками социального взаимодействия, способствуют увеличению уровня безопасности образовательной среды.

В области изучения проблемы психологической безопасности в образовательной среде основными понятиями, на которые следует обратить особое внимание, являются «риск», «угроза».

Совокупностью факторов риска, которые несут в себе угрозу для образовательной среды, могут включать в себя, низкую активность учеников и педагогов, недостаточный уровень воспитанности и культуры, умений и навыков, неполное обеспечение рабочими кадрами, несформированные социальные и практические навыки, психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса, неконкретные представления о профилактике психического и физического здоровья.

Одной из важнейших психологических опасностей, которая может встречаться в образовательной среде, выступает неудовлетворение потребности личного и доверительного общения. Это касается как отношений между самими учениками, так и отношений ученика с учителем. Если все же данное неудовлетворение присутствует, то, как следствие, возникает склонность к девиантному поведению, наблюдается отрицательное отношение к школе, учебному процессу в целом, и воз-

никновение проблем в сферах психологического и физического здоровья.

Следует обозначить проблему, которая затрагивает определение понятия «подростковый возраст», нет четко обозначенных границ перехода к данному возрасту и границах его завершения [3].

Подростковый возраст характеризуется множеством изменений на физиологическом уровне. Это самый долгий переходный период. Но наряду с этим происходят и интенсивные личностные изменения. Как известно, в подростковом возрасте у подростков наблюдается эмоциональная неустойчивость, резкие, частые колебания настроения.

Рассматривая самооценку в рамках данного возраста, можно сказать, что она, как правило, оказывается чаще на низком уровне и проявляется ее неустойчивость. Из самооценки складывается отношение ребенка к себе. На процесс формирования самоуважения и самооценки подростка влияет множество факторов — отношение родителей, положение среди сверстников, отношение педагогов.

Как уже упоминалось ранее, подростки очень восприимчивы к влиянию психологического воздействия, насилия, опасности. В данном возрасте возможен риск разрушения личностного и эмоционального благополучия. Поэтому чем эффективнее будет происходить процесс отражения неблагоприятных внешних воздействий на личность ребенка, его эмоциональную сферу, тем более плодотворно это будет сказываться на развитии его личности.

Для того, чтобы обеспечить психологическую безопасность образовательной среды в коллективе подростков, необходимо регулярно, целенаправленно профессионально воздействовать на всех участников образовательно-воспитательного процесса, стремиться к гуманизации взаимоотношений участников образовательного процесса. Также немаловажно проявлять индивидуальную помощь ученику в решении тех задач, которые актуальны на определенном этапе его жизни, а также оказывать ему помощь в процессе социализации в условиях школы. Педагогический состав должен предупреждать возникновение проблем развития ребенка в процессе учебного дня, а так же знать и применять технологии и методы работы в случае возникновения стрессовой ситуации. Но еще стоит отметить, что на обеспечение психологически безопасной образовательной среды влияет уровень психолого-педагогической компетентности как педагогов, психологов, так и родителей, а также самих детей.

Для выявления уровня психологически безопасной образовательной среды в средней школе были проведены сравнительные исследования в 9 «А» и 9 «Б» классах сельской школы. Всего было обследовано 30 человек (подростки — 15–16 лет).

Для проведения исследования использовались методики «Психологическая безопасность образовательной

среды» И.А. Баевой, «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинда, «Тест школьной тревожности» Филлипса.

На основе полученных результатов по методике «Психологическая безопасность образовательной среды» И.А. Баевой низкий уровень по шкале «референтность» выявлен у 23%, что говорит о том, что для данной категории испытуемых образовательная среда, в которой они находятся, не представляет важной значимости. По шкале «удовлетворенность» низкий уровень выявлен у 17%. Низкий уровень по шкале «защищенность» выявлен так же у 23%.

Анализируя результаты по методике «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинда, где для исследования психологически безопасной образовательной среды были рассмотрены такие категории, как отношение к учителю, школе, уроку, одноклассникам, можно отметить, что 17% выявлено отрицательное отношение к учителю. Это говорит о том, что взаимоотношения учителя и ученика складываются очень напряженно, переживают ряд каких-либо конфликтов. Ученик старается избегать ситуаций непосредственного взаимодействия с учителем. Такие отношения учителя и ученика оказывают огромное влияние не только на качество процесса обучения, но и на дальнейшее развитие ученика как личности. Что касается отношения учеников к школе в целом, то у 13% выявлено отрицательное отношение к школе. Это говорит о том, что у детей продолжительное время наблюдался неудачный опыт в установлении контакта с учителями, сверстниками, наблюдались неудачи в учебной деятельности. В связи с этим у учителей и сверстников сложилось негативное отношение к данной группе детей, и эти дети чувствуют психологический дискомфорт в школе: они не реализовывают себя ни в учебной деятельности, ни в коммуникативной. У 17% испытуемых выявлено отрицательное отношение к уроку. Это свидетельствует о том, что у подростков присутствуют трудности усвоения тех или иных учебных предметов. При нарастании количества неувоенного материала, у учеников наблюдается появление школьной дезадаптации, снижению учебной мотивации, проблемам в отношениях с учителем и родителями. Так же у 17% испытуемых выявлено отрицательное отношение к одноклассникам, что говорит о том, что подростки избегают ситуации общения со сверстниками.

Рассматривая и анализируя каждую шкалу методики «Тест школьной тревожности» Филлипса, мы можем утверждать, что повышенный и высокий уровень выраженности выявлен по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» у 33% испытуемых. Это указывает на то, что данные испытуемые ориентируются в оценке своих мыслей, поступков, результатов на мнение окружающих, будь то педагоги или сверстники. Данная категория испытуемых испытывают тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими. Они в своей деятельности полу-

чают большое количество негативных оценок, в результате чего теряют уверенность в своих силах, и сильно переживают свои неудачи. Так же повышенный и высокий уровень выраженности выявлен по шкале «страх ситуации проверки знаний» у 33% испытуемых, что говорит о присутствии негативного отношения к ситуации проверки знаний, возможностей. Особенно следует отметить, что еще большую тревогу для детей представляет публичная оценка его способностей. Если подросток переживает неудачу в подобной ситуации, впоследствии это негативно отражается на его и без того неустойчивой психике.

Анализ результатов каждой из методик позволяет сделать вывод о том, что полученные результаты диагностического исследования характеризуют собой не достаточно благоприятной психологически безопасной образовательной среды в образовательном учреждении.

Как показывают исследования и наблюдения, работа психолога по созданию психологически безопасной образовательной среды заключается в работе по трем направлениям: работа с родителями, педагогами и, непосредственно, с учащимися.

Работа специалиста с родителями заключается в том, чтобы ознакомить их с возрастными особенностями подростков, с понятием «переходный возраст», раскрыть сущность изменений, которые происходят в подростковом возрасте, выделить проблемы, возникающие при общении с детьми и раскрыть пути их преодоления. Для этого можно проводить семинары, лекции, родительские собрания.

Работа специалиста с педагогами заключается в том, чтобы ознакомить их с возрастными особенностями учащихся, раскрыть возможные проблемы на пути организации психологически безопасной образовательной среды и показать способы преодоления данных проблем. Методами просвещения могут выступать круглые столы, тренинговые занятия, семинары.

Работа специалиста с подростками заключается в сплочении группы, выработке правил поведения на занятиях; развитие представлений о ценности другого человека и себя самого, формирование чувства доверия и уверенности в себе, развитие сплоченности группы через совместную деятельность, закрепление позитивного отношения в группе; формирование коммуникативных навыков, уверенности в межличностных отношениях, снятие эмоционального напряжения, повышение уровня стрессоустойчивости. Для достижения этих целей необходимо проведение тренинговых и коррекционно-развивающих занятий.

Таким образом, все вышеизложенное позволило сделать вывод о том, что психологическую безопасность в образовательном учреждении необходимо рассматривать как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер, обеспечить психосоциальное благополучие для всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Баева, И. А. Психологическая защищенность и психологическая безопасность современного человека [Электронный ресурс]. URL::http://ruscenter.ru/netcat_files/multifile/2416/_Psihologicheskaya_zaschischnost__i_psihologicheskaya_bezопасnost__sovremennogo_cheloveka___text_i_audiozapis__vystupleniya_Baeva_I._A.pdf (дата обращения: 12.11.2014).
2. Пахальян, В. Э. Развитие и психическое здоровье. — СПб.: Питер, 2006. — 240 с.
3. Фурманов, И. А., Аладьин А. А., Амелишко Е. М. Психология общения в учебно-педагогическом процессе. Методическое пособие для учителей. — Мн.: Технология, 2000. — 100 с.
4. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Влияние неполной семьи на девиантное поведение младших школьников

Митичева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Романова Ирина Ивановна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема влияния неполной семьи на девиантное поведение младших школьников. Экспериментальным путем доказывается, что неполная семья является фактором возникновения девиантного поведения младших школьников.

Ключевые слова: влияние, девиантное поведение, младшие школьники, неполные семьи.

Effect of Single-Parent Families on the Deviant Behavior of Younger Students

Mititcheva Tatyana Ivanovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Romanova Irina Ivanovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper investigates the problem of the influence of incomplete family on deviant behavior of younger students. By means of an experiment the authors proved that single-parent family is a factor of the emergence of deviant behavior of younger students.*

Keywords: *impact, deviant behavior, younger students, single-parent families.*

Актуальность выбранной нами проблемы, заключается в том, что в данный момент времени в современной обстановке имеют распространённость, такие формы асоциального поведения учеников, как: употребление детьми наркотических веществ, преступность, занятие азартными играми, детский алкоголизм и проституция, суицидальное поведение детей, дети индиго, интернет-зависимость, агрессия [7].

По результатам современной статистики, эту группу детей девиантного поведения, в основном составляют дети из неполных семей. Основной наиболее значимой причиной проявления девиаций, а также нежелательного поведения в детстве считается педагогическая запущенность в условиях воспитания в неполной семье [3].

По мнению доктора педагогических наук С. А. Беличевой, отклоняющееся поведение — это дезорганизация развития социализированности мальчиков и девочек; поступки, не согласованные с юридическими и моральными законами [2].

С позиции Холостовой Е. Н. неполная семья — семья, где нет одного из родителей. Неполная семья малая — группа с частичными неполными связями, где отсутствует установленный порядок взаимоотношений мама-папа-дети [5].

В психолого-педагогической литературе можно встретить другую интерпретацию неполной семьи: материнская, где в семье отсутствует отец, и таким образом созданы условия для появления различных аномалий в психике детей, в том числе появление девиаций. Специалисты придерживаются того мнения, что недостаток сильного крепкого воздействия в таких семьях возможно может проявляться в следующем:

- нарушении полноценного становления познавательной сферы, хромает «аналитичная геометрия» детей;
- менее определенным образом происходит процесс гендерной общности детей;
- трудности обучении детей младшего школьного и подросткового возраста, коммуникабельности с представителями противоположного пола;

— становлении возможного формирования излишней ласки к маме.

По утверждениям специалистов, характерные свойства в становлении познавательной сферы детей из данного типа семьи начинают выражаться в начальной школе, когда интеллектуальный труд особенно усиленный и обогащенный. Уровень успеха детерминирован индивидуальными особенностями личности, стремлением к учению, интересом к учебной деятельности.

Очень значимым вопросом в плане духовности, переплетающимся с возвращением детей в такой семье, служит нарушение гендерной идентичности, отсутствие опыта «половых ролей» [5].

Следующим из препятствий, с которым встречаются мальчики и девочки из неполных семей, считается отсутствие борьбы с жизненными трудностями, неуверенность в себе, а в следствии, низкая степень их общественной инициативности. Что же касается социализации, возникновения общественной инициативности ребят, растущих в таких семьях, то показатели уровней их развития низкие. У таких детей ученые дифференцируют социальную, гражданскую, и психологическую незрелость, недоразвитость, детскость, и в этом стоит искать причину в «женском» возвращении, «женской» педагогике, дефицитном значении папы в семье. Существует утверждение, что недостаток папы в семье влечет за собой искажение онтогенеза детей в плане психического развития, уменьшению их общественной инициативности, дезорганизацию процесса онтогенеза человека и осознания своей принадлежности к мужскому или женскому полу, и всяческого характера девиациям в поведении и в душевном психическом самочувствии [6].

Алмазов Б. Н утверждает, что эти семьи характеризуются недостаточно высокой общей степенью образования одного из родителей, не имеющих попытки предоставить поддержку ребенку в учебной деятельности; также это семьи, где дети тратят много времени и сил на сохранение их финансового достатка.

Данные семьи по себе не формируют «трудных» детей, случается, в них вырастают нравственно совершенные люди [1].

Причиной, воздействующей на отклоняющееся поведение детей, подростка, считается система наказаний и поощрений, применяемой в неполной семье. Здесь нужны особенная осторожность, осмотрительность, чувство меры, интуиция. Как чрезмерная ласка, так и наказание одного из родителей равносильно и опасно в воспитании детей. Дефицит в семье эмоционального комфорта, теплоты и любви, помощи в любой момент по отношению к ребенку вызывает его психическое состояние [1].

На данный момент времени наиболее распространенная форма отклоняющегося поведения, как в благополучной семье, так и не в полной — проявление агрессии. В данной публикации представлены результаты исследования, проведенного с целью изучения влияния неполной семьи на девиантное поведение младших школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы девиантного поведения младших школьников в психолого-педагогической литературе;
2. Раскрыть особенности развития младших школьников в неполной семье;
3. Исследовать особенности девиантного поведения младших школьников в условиях общеобразовательной школы;
4. Разработать программу для специалистов образовательных учреждений по профилактике девиантного поведения.

Для изучения данной проблемы мы выбрали диагностический инструментарий и провели экспериментальное исследование на базе МБОУ Криушинская СОШ. В экспериментальную группу вошли 12 учащихся начальных классов, которые воспитываются в неполных семьях.

Диагностическое исследование мы начали с проведения методики «Кактус», составителем которой является М. А. Панфилова. Целью данной методики является проявления чувств детей, факта враждебности, его ориентации и насыщенности. Для проведения данной методики учащимся рекомендовалось на листе бумаги изобразить кактус, как он выглядит в их представлении. Для выполнения этой работы ребенку дается нужное количество времени. По окончании работы с каждым ребенком проходило обсуждение. Во время обсуждения ребятам задавались вопросы с целью уточнения интерпретации рисунка.

Остановимся подробнее на полученных результатах проективной методики детей. Нами были выявлены следующие уровни проявления чувств детей, факта враждебности, его ориентации и насыщенности:

— низкий уровень проявления наблюдался у 27% (4 человека). Эти результаты показали — Катя М., Витя В., Лена Л., Даша К. Данному уровню соответствует отсутствие колючек у кактуса в рисунках. Наличие низкого уровня агрессивности детей было видно даже по их внешнему виду. Дети спокойны, общительны;

— средний уровень проявления наблюдался у 53% (8 человек). В рисунках этих детей нарисован дикорастущий пустынный кактус, в нем присутствует наличие темных цветов и штриховки, что говорит об эгоцентризме и тревожности, также небольшое число колючек, но они не четко прорисованы. Значительную часть изображения занимает ствол кактуса или остальные составляющие изображения;

— высокий уровень проявления наблюдался у 20% (3 человека) — Андрей Г., Максим Л., Матвей Ч. В рисунках испытуемых с таким уровнем, присутствуют продолжительные, выпирающие в различные направления колючки. Колючки изображены детально, четко и на рисунках их много.

Преобладающим уровнем проявления чувств детей, факта враждебности, его ориентации и насыщенности

является средний уровень проявления (53%). Следовательно, было подтверждено посредством проективной методики «Кактус», что в детской среде на данный момент наиболее распространенный вид девиантного поведения младших школьников в изученных семьях — проявление агрессии.

Для проведения дальнейшего диагностического исследования мы использовали методику диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) А.Н. Орла и получили следующие результаты:

По шкале склонности к агрессии и насилию полученные результаты доказывают, что дети (9 учащихся — 75%) не могут контролировать свои эмоции и чувства и проявляют агрессию по отношению к сверстникам, животным

По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению данный показатель был выявлен у 5 учащихся, что составило 41,6%. Этим детям присуще склонность к риску, потребность в острых ощущениях.

По шкале волевого контроля эмоциональных реакций результаты были выявлены у 1 учащегося (8,3%). Данный ребенок не контролирует поведенческие проявления эмоциональных реакций, имеет слабый волевой контроль эмоций и чувств в реализации в поведении отрицательных проявлений.

Обобщая полученные нами результаты проведения данной методики можно сделать вывод о том, что в классе у большинства детей (9 человек — 75%) преобладает склонность агрессии и насилию.

Мы продолжили наше исследование с помощью проведения методики «Экспресс-диагностика характерологических особенностей личности» Н. Айзенка (в модификации Т.В. Матолиной), которая направлена на определение базовых психодинамических личностных свойств. Данная методика была подобрана нами с целью изучения вопроса: как личностные свойства влияют на де-

виации в психике и поведении ребенка. Мы получили следующие результаты:

6 человек, что составляет 40% от общего числа учеников, (это Ксюша К., Юра К., Карина С., Данила Б., Антон З., Андрей З.) относятся к Типу №11. Э: 20-24; Н: 4-8. Им свойственны следующие характерологические проявления: они активны, общительны, благородны, честолюбивы, наряду с этим легко соглашаются на рискованные развлечения. Не всегда разборчивы в друзьях, в средствах достижения цели, имеют организаторские склонности.

6 человек, что составляет 40% от общего числа учеников, относятся к Типу №7. Э: 0-4; Н: 8-16. Им свойственны следующие характерологические проявления: они скромны, активны, справедливы, являются преданными друзьями. О них можно сказать, что они очень хорошие, умелые помощники, но плохие организаторы. Как правило, они застенчивы, часто предпочитают оставаться в тени. В компаниях, как правило, не состоят, а дружат вдвоем. Взаимоотношениям придают большое значение.

3 человек, что составляет 20% от общего числа учеников, относятся к Типу №4. Э: 0-4; Н: 20-24. Им свойственны следующие характерологические проявления: данный тип беспокойный, настороженный, неуверенный в себе. Они необщительны, поэтому имеют смещенные оценки и самооценки. Это высокоранимые дети, у которых процесс адаптации идет длительное время, поэтому действия у них замедлены. Они не любят активный образ жизни, легко драматизируют ситуацию.

Таким образом, проведенное нами исследование доказывает, что у большинства детей, воспитывающихся в неполных семьях, наблюдается агрессивные проявления. Значит, для дальнейшей работы по решению данной проблемы младших школьников, нам необходимо продумать коррекционно-развивающие занятия, что и планируется нами в перспективе дальнейшей работы по данной теме исследования.

Литература:

1. Алмазов, Б. Н Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. — Свердловск: УрГУ, 1996. — 150 с.
2. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии. — М.: Соц. здоровье России, 1994. — 221 С.
3. Ковальчук, М. А., Тарханова И. Ю. Девиантное поведение детей и причины его возникновения // Девиантное поведение: профилактика, коррекция. — М.: «Владос», 2010. — 288 с.
4. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 3-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. — Кн. 2: Психология образования. — 480 с.
5. Социальная работа с семьей/Под ред. Е. И. Холостовой. — М.; Тула: ИСР, 1996. — 168 с.
6. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи. — М.: Изд во ВЛАДОС. ПРЕСС, 2006. — 271 с.
7. Шнейдер, Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. — М.: Академический проект, Трикста, 2005. — 336 с.

Работа педагога-психолога по развитию учебной мотивации младших школьников в условиях сельской школы

Митичева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Феоктистова Екатерина Алексеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема возможностей психолого-педагогической помощи младшим школьникам в развитии учебной мотивации в условиях сельской школы. Экспериментальным путем доказывается, что разработанная программа по развитию учебной мотивации младших школьников в условиях сельской школы эффективна.

Ключевые слова: учебная мотивация, младшие школьники, развитие учащихся, развитие мотивации, сельская школа.

The Work of an Educational Psychologist in the Sphere of Developing the Academic Motivation of Village Primary Schoolchildren

Mititcheva Tatyana Ivanovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Feoktistova Ekaterina Alekseyevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article is devoted to the problem of the possibility of psycho-pedagogical in developing the academic motivation under the conditions of a village primary school. According to the results of experiments the worked-out program of developing the academic motivation under the conditions of a village primary school is effective.*

Keywords: *academic motivation, primary school children, development of the pupils, developing the motivation, village school.*

Сентября 2011 года введены стандарты второго поколения [6], поэтому возникла необходимость тщательного изучения новых требований, которые выставляет общество и время. Очень значимо, чтобы система обучения стала меняться, начиная с начальной школы, так как уже здесь начинает формироваться личность ученика, его мировоззрение, желание получать знания и саморазвиваться.

Нельзя не учитывать тот факт, что дети, начиная уже с начальной школы, не имеют желания учиться, у них страдая мотивация к добыванию и применению новых знаний. Ученика не устраивает пояснение, что ему необходимы знания потому, что они понадобятся ему в будущем, после окончания школы. ФГОС устанавливает личностные, метапредметные и предметные плоды усвоения программы начального общего образования. Новые цели требуют новых подходов их реализации.

Приоритетом современного образования, гарантирующим его высокое качество, становится обучение, ориентированное на саморазвитие и самореализацию личности. На смену убеждения «образование-преподавание» пришло «образование-созидание», когда личность ученика становится центром внимания педагога.

Достижение этой цели вероятно в силу создания системы универсальных учебных действий (УУД), овла-

дение которыми позволяет обучающимся самостоятельно успешно осваивать новые знания, умения и компетентности на основе развития умения учиться. Данное определение «универсальные учебные действия» обозначает саморазвитие и самосовершенствование с помощью осознанного и активного присвоения нового социального опыта. В психологическом смысле данное определение можно охарактеризовать как система действий обучающегося, которые обеспечивают его культурную идентичность, социальную компетентность, терпимость, способность к самостоятельному изучению новых знаний и умений, в том числе и построение этого процесса [1].

Актуальность исследования обусловлена тем, что сейчас образовательной целью является личностное, познавательное и общекультурное развитие обучающихся, обеспечивающее выработку ключевых компетенций, среди которых лидирует «умение учиться». Обучающийся должен сам стать «архитектором и строителем» процесса обучения». Это требует создания в образовательной практике определенных педагогических условий для включения детей младшего школьного возраста в активную познавательную деятельность, в первую очередь, развитие учебной мотивации. Появляется необходимость управлять не только умственными действиями, но и мотивами овладения знаниями, что, как описывает

А.К. Маркова, сформировать «еще труднее, чем формировать действия, операции».

Данной проблемой занимались отечественные и зарубежные педагоги и психологи, такие как А. Маслоу, А.К. Маркова, М.В. Матюхина и многие другие.

В психолого-педагогической литературе практически невозможно встретить точной интерпретации понятия «мотивация учения». Можно сказать, что учебная мотивация выступает как частный вид мотивации, входящей в учебную деятельность. Мотивация учения описывается рядом свойственных ей факторов. В первую очередь она обуславливается образовательной организацией, в которой реализуется деятельность обучения. Во-вторых, — организацией образовательного процесса. В-третьих, — особенностями личности ребенка, такими как возраст, пол, способности, самооценка, умственное развитие, уровень притязаний и т. п. В-четвертых, — особенностями личности педагога и особенно его отношением к ученикам, к работе. В-пятых, учебная мотивация зависит от специфики изучаемых учебных предметов [3].

Соответственно при анализе учебной мотивации нужно не только найти преобладающий мотив, но и учитывать всю систему мотивов ребенка.

Самая обширная классификация видов учебных мотивов разработана А.К. Марковой. Она опирается на систематизацию Л.И. Божович. К уровням (подвидам) мотивации познания причисляются: широкие познавательные мотивы (любопытность, проявляющаяся через внимание к фактам, событиям и явлениям окружающего мира), познавательно-учебные мотивы (склонность к получению теоретических знаний, умений, навыков), и мотивы самообразования (направленность на получение сопутствующих знаний). Так же особой группой выделяется игровой мотив [2].

Ребенок, находящийся на этапе младшего школьного возраста (6–11 лет), обучается в начальных классах. Этот период обуславливается важнейшим обстоятельством в жизни ребенка — его вхождением в школьное обучение. В это время начинается усиленное биологическое развитие ребенка (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, внутренних органов). В начале этой перестройки лежит четкий эндокринный сдвиг — в работу организма подключаются «новые» железы внутренней секреции и прекращают функционировать «старые». Повышается подвижность нервных процессов, процессы возбуждения доминируют, что обуславливает типичные характеристики младшего школьного возраста: увеличенную эмоциональную возбудимость и непоседливость.

В результате физиологических трансформаций сильно изменяется и психическая жизнь ребенка. С вхождением в школьную жизнь у ребенка младшего школьного возраста как бы открывается новая эпоха. Л.С. Выготский говорил, что расставание с дошкольным возрастом — это расставание с детской непосредственностью. Младший школьник, придя в школу, попадает в менее терпимый

и более суровый мир. От возможностей приспособления к новым условиям зависит его будущее. Педагогам и родителям нужно обладать знаниями об особенностях этого этапа, так как негативное его прохождение для большинства детей может стать причиной будущих неудач, основанием конфликтов в школе и дома, слабого изучения школьной программы. Негативный опыт взаимодействий, приобретенный в начальной школе, может стать основой психологических проблем в дальнейшем [4].

Младший школьный возраст — время усиленного интеллектуального роста ребенка. Вследствие развития мышления у обучающегося происходит перестройка памяти и восприятия, они становятся уже регулируемы, произвольными процессами. В возрасте 7–8 лет ребенок, обычно, мыслит конкретными категориями.

Мотивация учения в младшем школьном возрасте развивается во многих направлениях. Широкие познавательные мотивы в середине данного возраста преобразовываются в учебно-познавательные. Мотивы самообразования показаны элементарно — влечением к добавочным источникам знаний. Широкие социальные мотивы движутся от осознания социального значения обучения, к углубленному пониманию потребности обучения. Узкие социальные мотивы изображены жаждой обучающегося к получению похвалы преподавателя. Мотивация к сотрудничеству и коллективному труду у детей младшего школьного возраста имеется, но исключительно в узком представлении.

В нашей работе мы рассматривали обучающихся сельских малокомплектных школ. Основными особенностями таких учебных заведений являются: небольшое количество обучающихся (классы с малой наполняемостью, в которые входят дети разного возраста), недостаточная оснащенность современным оборудованием, сложность организации кабинетов, малочисленность педагогического состава и руководства, слабая развитость сети внешкольных культурно-просветительских учреждений, близость села к природной среде. Такие школы обычно существуют в деревнях и селах, а также в поселках городского типа. Эти особенности нельзя не учитывать при изучении учебных мотивов младших школьников, обучающихся в сельских школах. Воздействие родителей на формирование мотивов обучения, начиная с младшей школы, крайне низкое и незначительное. Они, в основном, не интересуются успехами своих детей, вследствие своей занятости (работа, свое собственное хозяйство) и часто низкой образованностью. Детям интересно то, что имеет прикладную направленность, то, что они могут применить в повседневной жизни. Поэтому младшие школьники чаще всего не желают усваивать новые знания [5].

Отсюда возникла потребность в углубленном изучении развития учебной мотивации детей младшего школьного возраста, обучающихся в условиях сельской школы и подготовке специалистов, обеспечивающих гармоничное развитие мотивации учения.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей развития учебной моти-

вации младших школьников в условиях сельской школы. Оно проводилось в 1–2 классах МБОУ Верякушской основной общеобразовательной школы с. Верякуши Нижегородской области. В исследовании участвовало 24 обучающихся в возрасте 6–8 лет. Класс дружный, в целом ребята учатся средне. Дети в целом активные, дружелюбные, хотя есть и замкнутые необщительные. Ребята с охотой шли на контакт, им нравилось отвечать на вопросы анкет. Все вопросы и ответы зачитывались, потому что ребята еще плохо читают. Приходилось часто повторять вопросы, особенно в конце, когда внимание их стало рассредоточиваться. Основная проблема данных детей состоит в низкой мотивированности обучения, слабой успеваемости. На каждом уроке большинство ребят с нетерпением ждали перемены, чтобы пообщаться и поиграть, а некоторые занимались этим на уроке. Педагоги периодически жаловались на невыполненное домашнее задание у детей. Поэтому возникла необходимость исследования уровня учебной мотивации данных детей, а так же структуры учебных мотивов.

Для исследования уровня развития мотивации учения младших школьников, мы использовали такие методики:

1. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации», разработанная Н.Г. Лускановой, по которой можно определить, какой уровень школьной мотивации у ребенка: высокий, учебная активность; хорошая мотивация; положительное отношение к школе, но больше к внеучебным сторонам (игра, общение); низкая мотивация; негативное отношение, школьная дезадаптация.

2. Исследование учебной мотивации младших школьников по методике М.Р. Гинзбурга, по которой можно определить преобладающие мотивы обучения ребенка: внешние, игровые, получения отметки, позиционные, социальные, учебные.

3. Типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (А.И. Божович, И.К. Маркова), в которой необходимо выстроить лесенку под названием «Зачем я учусь» [3]. Нам важно не то, для чего учатся все дети, а с какой целью обучается каждый ребенок в отдельности, что для него самое главное.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя/Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Гуткина, Н.И. Назаренко В.В. Развитие познавательной мотивации у детей 5–7 лет // Вопросы психологии. — 2013. — № 1. — с. 3–12.
3. Маркова, А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: учеб. пособие. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. — 243 с.
4. Матюхина, М.В. Особенности мотивации учения младших школьников // Вопросы психологии. — 2005. — № 1. — с. 25–44.
5. Халудорова, Л.Е. Развитие сельских школьников: проблемы и решения // Воспитание школьников. — 2011. — № 6. — с. 19–23.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г./Мин-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 33 с. — (Стандарты второго поколения).

Полученные результаты по вышеперечисленным методикам показали что, в следуемых классах средний уровень учебной мотивации, а у 1/3 учащихся (33%) мотивация учения практически отсутствует. Данные методики взаимодополняют друг друга и позволяют предположить, что недостаточное развитие мотивации учения ведет к школьной неуспеваемости. Полученные данные по методикам позволили разработать нам программу работы педагога-психолога по развитию учебной мотивации младших школьников в условиях сельской школы. В ее основе лежат игровые упражнения, как наиболее действенный метод развития учебной мотивации детей. Также в программе использовались релаксационные упражнения.

Было проведено 10 занятий в групповой форме. Занятия в целом нравились детям. Реализация программы показала, что группа сплотилась, желание лучше учиться у детей очевидно увеличилось. Это мы проверили с помощью повторной диагностики, которая показала положительную динамику в развитии учебной мотивации младших школьников в экспериментальной группе. На 8% увеличилось количество детей с высоким уровнем учебной мотивации, на 8% уменьшилось количество детей со школьной дезадаптацией, на 8% уменьшилось количество детей с низкой учебной мотивацией. Так же изменились мотивы учения. Снизилось количество детей с доминированием социальных мотивов на 16% и на 9% увеличилось количество детей с доминированием познавательных мотивов.

Таким образом, можно сказать, что для решения проблемы развития учебной мотивации младших школьников в условиях сельской школы необходимо проведение с учащимися коррекционно-развивающих мероприятий по развитию мотивов учебной деятельности. Заявленная программа эффективна и в дальнейшем может применяться в практической деятельности специалистов, работающих с детьми младшего школьного возраста, в целях развития учебной мотивации детей, обучающихся в условиях сельской школы.

Особенности взаимоотношений подростков из неполных семей со сверстниками

Севостьянова Екатерина Павловна, ассистент;

Грошева Ольга Андреевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема взаимоотношений подростков из неполных семей со сверстниками. Экспериментальным путем доказывается, что низкий уровень общительности и преобладание авторитарного типа во взаимоотношениях оказывает влияние на общение подростков со сверстниками.

Ключевые слова: подростки из неполных семей, уровень общительности, взаимоотношения со сверстниками.

Relationships Peculiarities of Teenagers from Single-Parent Families with Peers

Sevostyanova Ekaterina Pavlovna, Assistant;

Grosheva Olga Andreyevna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper investigates the problem of relations between teenagers from single-parent families with peers. By means of an experiment the authors prove that the low level of sociability and predominance of authoritarian type in the relationship affects teenagers communication with peers.*

Keywords: teenagers from single-parent families, the level of sociability, peer relationships.

Актуальность проблемы взаимоотношений подростков из неполных семей со сверстниками обусловлена тем, что сегодня в сложившихся экономических и социальных условиях именно институт семьи переживает серьезные изменения. Вследствие увеличения числа разводов более полумиллиона детей ежегодно остаются без одного из родителей. Межличностные отношения в семье оказывают наибольшее влияние на развитие личностных качеств подростка. Изначально, в семье индивидуальность человека присоединяется к общественной культуре, в которой ребёнок усваивает нормы, правила, особенности отношений, ценности человеческого поведения.

Вопросом взаимоотношений подростков со сверстниками занимались отечественные и зарубежные педагоги, и психологи, такие как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, и многие другие. Эта тема наиболее актуальна в настоящее время, так как она связана с развитием теоретического знания и практикой развития взаимоотношений подростков из неполных семей со сверстниками. По данным Е.О. Смирновой и В.С. Собкина, детям из неполных семей для их полноценного психического развития не хватает своевременной эмоциональной поддержки и понимания взрослыми своеобразия формирования их характера, признания в семье или среди сверстников; непосредственности в выражении чувств; жизненного тонуса; уверенности в себе и решительности в действиях и поступках; способности легко устанавливать контакты и длительно поддерживать их на взаимоприемлемом уровне; гибкости и непринужденности в отношениях, умения принимать и играть роли [1, с. 20].

В данной статье представлены результаты изучения особенностей взаимоотношений подростков из неполных семей со сверстниками. В экспериментальном исследовании приняли участие дети МБОУ СОШ №7 им. А.П. Гайдара г. Арзамас Нижегородской области. Для изучения особенностей взаимоотношений подростков из неполных семей со сверстниками были применены методика Ряховского В.Ф. «Определите уровень общительности» и тест Лири для диагностики межличностных отношений.

Остановимся подробнее на результатах исследования взаимоотношений подростков из неполных семей со сверстниками.

Анализ результатов показал, что уровень общительности у ребят оказался различным. Низкий уровень составляет 60% и проявляется также при наблюдении, ребята замкнуты, неразговорчивы и неуверенны в себе, не заинтересованы в коллективных делах. Средний уровень общительности составляет 30%. Данные ребята проявляют нормальную коммуникабельность, достаточно терпеливы в общении, твердо отстаивают свою точку зрения. Высокий уровень общительности выявлен у 10% испытуемых. Общительность у данного ребенка «бьёт ключом», девочка любит быть в центре внимания, уверенно чувствует себя в обществе других людей, активно высказывает свою точку зрения. Девочка доброжелательна, открыта, легко адаптируется к новым людям, вступает в диалог с учителем.

По итогам проведения методики Т. Лири и после подсчета баллов по каждой октанте с помощью «ключа» к опроснику были получены следующие результаты, которые нашли отражение в таблице 1.

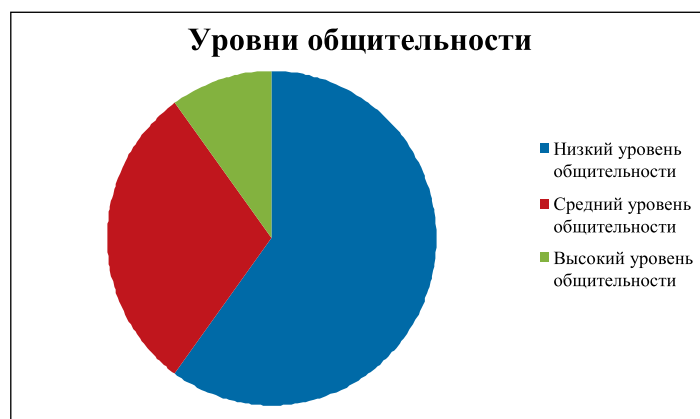


Рис. 1. Результаты исследования по методике Ряховского В. Ф. «Определите уровень общения»

По полученным данным была сформирована диаграмма (по средним оценкам) типов отношения детей группы к окружающим, которые включают в себя: I. Авторитарный, II. Эгоистичный, III. Агрессивный, IV. Подозрительный, V. Подчиняемый, VI. Зависимый, VII. Дружелюбный, VIII. Альтруистический [2, с. 89].

Исходя из представленной диаграммы, можно сделать вывод, что у детей ярко выражен авторитарный тип отношения к окружающим (9,3 балла). Эти дети энергичны, успешны в делах, доминантны, требуют к себе уважения, упорны и настойчивы, как правило, являются лидерами.

Чуть менее выражен дружелюбный тип отношений (9,1 балла). Эти дети дружелюбны и любезны со всеми. Им свойственны гибкость и компромиссность при решении проблем, они стремятся удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учета ситуации, стремятся к целям микрогрупп.

Два представленных типа наиболее ярко выражены среди диагностируемых детей; им свойственно экстремальное поведение.

Средний коэффициент определился относительно альтруистического типа (7,7 балла). Дети, относящиеся

к этому типу ответственны по отношению к людям, деликатны и добры; эмоциональное отношение к людям проявляет в сострадании, симпатии, заботе, ласке. Также умеют подбодрить и успокоить окружающих. Они бескорыстны и отзывчивы.

Эгоистический тип составил — 7,6 балла. Детям, у которых ярко выражен данный тип, свойственны эгоистические черты, ориентация на себя и склонность к соперничеству.

Зависимый тип отношения к окружающим определен в 7,5 балла. Зависимые дети конформны, мягки, ожидают помощи и советов, доверчивы, склонны к восхищению окружающими, вежливы.

Агрессивный тип выражен в 7,3 балла. Дети с ярко выраженным агрессивным типом отношения к окружающим требовательны, прямолинейны, откровенны, склонны во всем обвинять окружающих, раздражительны, упрямы, настойчивы и энергичны.

Менее всего выражены подозрительный (6,6 балла) и подчиняемый (6,5 балла) типы отношений. Дети, с ярко выраженным подозрительным типом отношения критичны по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям.

Таблица 1. Результаты оценки уровня отношений по методике Т. Лери

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Испытуемый А.	9	5	12	8	11	7	13	13
Испытуемый Б.	13	10	9	5	7	9	10	7
Испытуемый В.	6	4	2	7	6	8	5	7
Испытуемый Г.	6	10	4	9	4	6	9	5
Испытуемый Д.	12	15	12	12	6	11	7	5
Испытуемый Е.	11	7	7	3	8	6	9	4
Испытуемый Ж.	8	4	4	4	7	6	10	11
Испытуемый З.	13	8	7	8	7	10	15	12
Испытуемый И.	8	8	9	6	4	6	8	7
Испытуемый К.	7	5	6	4	5	6	5	6

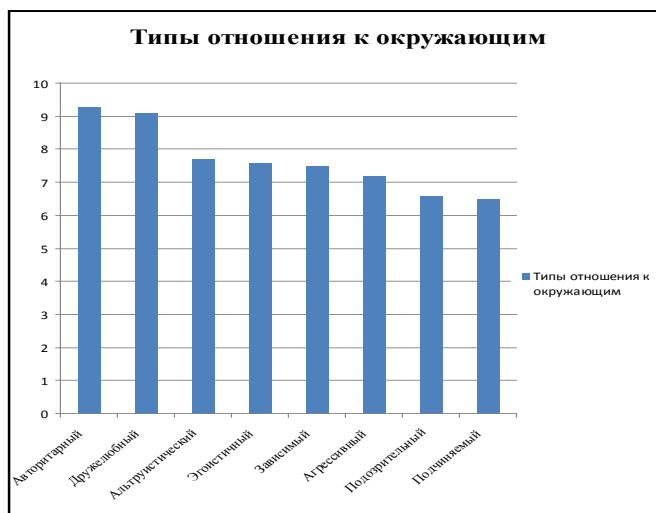


Рис. 2. Средние значения по показателям типов отношения к окружающим по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири

К подчиняемому типу относятся дети, которые скромны, робки, уступчивы, эмоционально сдержанны, способны подчиняться, не имеют собственного мнения, послушно и честно выполняет свои обязанности.

С помощью формул мы определили показатели по двум основным параметрам «Доминирование» и «Дружелюбие», позволяющих выявить основные типы взаимоотношений в исследуемой группе.

Доминирование = $(I-V) + 0,7 \times (VIII + II - IV - VI)$

Дружелюбие = $(VII-III) + 0,7 \times (VIII-II - IV + VI)$

Выявленные показатели представлены в таблице 2.

По результатам исследования, доля членов группы определена как зависимые. Этот тип соответствует людям конформным, мягким, ожидающим помощи и советов. Другая доля детей умеренно агрессивна, отличается доброжелательностью и ориентирована на принятие. Также долю группы составляют агрессивные и отличающиеся стремлением к лидерству дети. Их характерные черты — это власть и негативизм. Это может явиться зоной возможных конфликтов в межличностных отношениях данной группы.

Обобщая результаты анкетирования можно сделать вывод о том, что дети, принимавшие участие в исследовании, предрасположены к соперничеству, конформизму, эгоистичны и авторитарны, что подтверждает полученная диаграмма личностных характеристик, которая была построена по средним оценкам. Также, в ходе обработки результатов было выявлено, что дети в исследуемой группе показали низкий уровень общительности, испытывают трудности в общении, агрессивны.

Проведенное исследование показало, что возникает необходимость в рекомендациях социальному педагогу по организации взаимоотношений подростков из неполных семей со сверстниками. С одной стороны, неполная семья сталкивается с огромным количеством объективных трудностей, но с другой, она обладает колоссальной возможностью для полноценного воспитания детей. Специалисты и члены семьи могут оказывать содействие развитию нужных умений и качеств в целях предупреждения негативных последствий сформировавшейся для подростка ситуации и реорганизации его семейного сценария.

Таблица 2.. Результаты параметров «Доминирование-Дружелюбие»

	Доминирование	Дружелюбие
Испытуемый А.	0,1	5,9
Испытуемый Б.	8,1	1,7
Испытуемый В.	-0,7	7,7
Испытуемый Г.	2	-0,6
Испытуемый Д.	3,9	-15,7
Испытуемый Е.	3	2,4
Испытуемый Ж.	4,5	12,3
Испытуемый З.	7,4	12,2
Испытуемый И.	6,1	-1,7
Испытуемый К.	2,7	1,1

Литература:

1. Смирнова, Е. О., Собкин В. С. Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье // Вопросы психологии. — 1999. — №6. — С. 18–28.
2. Фетискин, Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 490 с.

Психолого-педагогические условия оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками

Смирнова Татьяна Станиславовна, старший преподаватель;
Ивановская Дарья Сергеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками в условиях современной школы. В данном исследовании нами предпринята попытка выделить психолого-педагогические условия оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками. Его целью явилось изучение особенности межличностных отношений в подростковом возрасте и выявление психолого-педагогических условий и механизмов их развития.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, развитие личности, подростковый возраст, межличностные отношения, воспитательная работа, самовоспитание, саморазвитие.

Psychological and Pedagogical of Conditions Optimization of Interpersonal Relationships with Peers

Smirnova Tatyana Stanislavovna, Senior teacher;
Ivanovskaya Dariya Sergeevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper studies the problem of optimization of interpersonal relationships of teenagers with their peers in modern school. The authors attempted to identify the psychological and pedagogical conditions of optimization of interpersonal relationships of teenagers with their peers. The aim was to study the characteristics of interpersonal relationships during adolescence and identification of psychological and pedagogical conditions and mechanisms of their development.*

Keywords: *psychological and pedagogical conditions, personality development, adolescence, interpersonal relationships, educational work, self-education, self-development.*

Исследуемая нами проблема относится к одной из основополагающих в психологии личности. Межличностные отношения изучались в рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Согласно данной теории, «...развитие психики детей происходит в процессе взаимодействия, общения со взрослыми и сверстниками. Ребёнок присваивает общественно-исторический опыт, на этой основе у него формируются специфические для человека виды психической и практической деятельности. Особенно важен в этом плане подростковый возраст, когда происходит усиленное усвоение социальных ценностей, формирование жизненных позиций, формируются нравственные понятия

и качества личности, обеспечивающие субъективное поведение» [1].

Природа межличностных отношений сложна. В этих отношениях проявляются индивидуальные качества личности: интеллект, эмоции и воля. А так же усвоенные личностью нормы и ценности общества. Индивид проявляет себя как личность и представляет другим возможность оценить себя в системе отношений с другими, осуществляя самые разнообразные по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих общностях межличностные отношения в различных институтах социализации — в детском саду, в классе, в дружеском кругу, в разных формальных и неформальных объединениях [3].

Межличностные отношения ребенка со сверстниками имеют свои возрастные особенности, и могут возникать стихийно или организованно. Известно, что общение со сверстниками многие авторы считают ведущим видом деятельности в подростковом возрасте. О значении общения со сверстниками много писал в своих работах Л.С. Выготский. Мы придерживаемся позиции Л.С. Выготского и считаем, что для детей подросткового возраста полноценное общение со сверстниками исключительно значимо в целях полноценного становления личности [1].

Сегодня школа — это главный центр, который обеспечивает социальную и духовную зрелость подрастающего поколения. Если руководствоваться Законом РФ «Об образовании», то воспитательную работу необходимо строить в соответствии с ценностно-ориентированными подходами с разработанной моделью выпускника школы [6].

Новый стандарт общего образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в школе. В нем четко определены формы и методы организации образовательной среды школы, что дисциплинирует деятельность администрации и педагогов. С помощью психологических знаний определяет место для всех участников образовательного процесса.

В исследованиях М.С. Макарова, говорится о важности образовательном процессе психического здоровья учащихся, а также создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Именно поэтому в современной школе возникает потребность создания психолого-педагогических условий для оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками [3].

В данном исследовании нами предпринята попытка выделить психолого-педагогические условия оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками. Его целью явилось изучение особенности межличностных отношений в подростковом возрасте и выявление психолого-педагогических условий и механизмов их развития.

В экспериментальном исследовании приняли участие 16 учащихся 7-х классов общеобразовательной школы.

Для решения поставленной цели использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ психологических, педагогических и социологических источников по проблеме исследования; анализ нормативных документов в сфере образования; анализ опыта работы общеобразовательного учреждения; а также эмпирические методики — методика Л.Н. Лутошкина «Определение психологического климата группы», анкета «Оценка отношений подростка с классом», «Тест-опросник самоотношения подростков (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев)» [5].

Рассматривая особенности межличностных отношений подростков со сверстниками в условиях школы как процесс и результат целенаправленного планомерного формирования и развития системы социализации и воспитания учащихся, мы делаем акцент на органи-

зацию условий обеспечения успешности данного процесса, а также выделенных механизмов и средств.

Первым этапом нашего исследования явилось изучение опыта работы данной общеобразовательной школы по оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками.

В рамках данной деятельности педагогическим коллективом школы выполняются следующие задачи: содействие в формировании благоприятной атмосферы в детских и педагогическом коллективах; помощь в выборе профиля обучения, формировании жизненных навыков; развитие коммуникативных навыков и умение разрешать конфликтные ситуации; помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками; профилактика асоциального поведения, наркозависимости [6].

Следующим этапом будет экспериментальное изучение эффективности принимаемых педагогическим коллективом мер по оптимизации межличностных отношений в подростковых коллективах. Для этого нами подобраны методики, которые, с нашей точки зрения, будут адекватными цели исследования. Выбор методик обусловлен их точностью измерения преобладающего типа в отношении к себе и социальному окружению, экономичностью проведения методик и удобством в использовании.

Методика «Определение психологического климата группы» использовалась нами для того, чтобы определить успешность сложившихся в подростковом коллективе взаимоотношений.

В результате были получены следующие данные:

- 1) 72% опрошенных учащихся считают психологический климат группы в большей степени благоприятным.
- 2) 28% учащихся оценивают климат в своей группе как неблагоприятный.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что отношения со сверстниками внутри исследуемой группы подростков являются в большей степени благоприятными, нежели наоборот, о чем свидетельствуют полученные данные.

По результатам исследования «Оценка отношений подростка с классом» полученные данные распределились следующим образом:

— 60% испытуемым присуще коллективистическое восприятие группы. При этом типе восприятия подросток воспринимает группу как самостоятельную ценность. Проблемы группы и отдельных ее членов выступают для него на первый план. Учащийся стремится принести пользу в совместную деятельность, интересуется делами каждого члена и группы в целом, стремится к коллективным формам работы.

— 16% испытуемым присущ индивидуалистический тип восприятия группы, при котором последняя не представляет самостоятельной ценности для подростка.

— 16% испытуемых воспринимают группу с точки зрения ее «полезности» для себя. Они отдают предпочтение только тем членам группы, которые несут по-

лезную информацию, способны оказать помощь. Это учащиеся с прагматическим типом восприятия группы.

— 8% испытуемых присущ смешанный тип восприятия группы, включающий как показатели индивидуалистического, так и показатели коллективистского типов.

Полученные результаты не удивительны. Подростки стремятся к общению со сверстниками. Группа, общение с ее членами, взаимодействие с ними приобретает для ребенка-подростка первостепенное значение. Общение со сверстниками становится ведущей деятельностью.

Полученные в результате проведенной методики Л.Н. Лутошкина «Тест-опросник самоотношения» данные показали, что уровень самоотношения у учащихся подросткового возраста не одинаков.

1) 65% учащихся имеют уровень самоотношения, дифференцированный по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе.

2) у 35% учащихся зафиксирован уровень конкретных действий (готовность к ним) в отношении к своему «Я».

Наибольшее значение имеет тот аспект самоотношения, который объединяет веру в свои силы, самостоятельность, понимание самого себя, оценку своих возможностей. Важным для учащихся здесь является самопринятие, самообвинение (одобрение себя в целом, доверие к себе или низкая самооценка, готовность к самообвинению). Данный уровень самоотношения также отражает меру близости к самому себе, интерес к собственным мыслям и чувствам. Сюда же включено ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

Мы также пришли к выводу, что самоотношение учащихся находится на высоком уровне, о чем может свидетельствовать среднее значение по исследуемой группе.

Данные методики помогли отследить результативность работы педагогического коллектива по обеспечению условий по оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками в выше указанной школе [5].

С нашей точки зрения, совокупность психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешные межличностные отношения в группе сверстников, представляет собой сформированность у педагогического коллектива системы установок на сознательную целенаправленную и планомерную работу, в которую включена деятельность по обучению подростков эффективным способам межличностного взаимодействия со сверстниками; обеспечению формирования у подростка стремления к личностному развитию, создание благоприятного психологического микроклимата в детском коллективе, гуманизации отношений между детьми и взрослыми через диалог и сотрудничество.

Поддерживая мнение И.В. Дубровиной, мы говорим о том, что ребенок должен научиться включаться в реальные социальные связи, подчиняться сложившимся нормам и правилам. В то же время очень важно уметь осознавать и сравнивать свою жизненную позицию с нормативными системами общества. Поэтому возникает необходимость организации для детей эталонных ценностных систем и возможности выбора жизненных позиций. Таким образом, мы предъявляем к современной школе жесткие требования по созданию таких условий, при которых ребенок мог бы приобретать социальный опыт, взаимодействуя в группе сверстников [2].

На основании вышесказанного в качестве условий, которые будут способствовать оптимизации межличностных отношений подростков со сверстниками в сфере образования, необходимо рассматривать следующие:

- современная школа должна дать возможность каждому учащемуся проявить свои интеллектуальные, творческие, спортивные и другие способности;
- детский коллектив призван удовлетворять потребность подростков в дружбе, общении и т.д.;
- педагогическому коллективу необходимо создать коммуникативные условия для поддержки самооценки активности подростков и перенести акцент воспитания на самовоспитание, саморазвитие, самосовершенствование.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования. — М.: Владос, 2006. — 517 с.
3. Макаров, М. С. Микроклимат школы и его влияние на социализацию подростков. // Воспитание школьников. — 2006. — №2. — с. 68–70.
4. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 320 с.
5. Психологические тесты/под ред. А. А. Карелина: В 2 т. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Т. 1. — 248 с.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog> (дата обращения: 11.11.2014).

Влияние отметки на учебную мотивацию младших школьников

Троицкая Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент;
Рыбакова Елена Николаевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема влияния отметки на учебную мотивацию младших школьников. Экспериментальным путем доказывается, что отметки, имеющие доминирующее значение в установлении социального статуса ребенка, тормозят процесс развития учащихся.

Ключевые слова: *отметка, учебная мотивация, оценочная деятельность, младшие школьники, развитие учащихся.*

Impact marks on the learning motivation of junior Schoolchild

Troitskaya Irina Yurievna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;
Rybakova Elena Nikolaevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper investigates the problem of influence of the mark on the learning motivation of junior schoolchild. Experimentally proved that the marks having a dominant role in establishing the social status of the child, inhibit the development of students.*

Keywords: *mark, learning motivation, assessment, junior schoolchild, the development of pupils.*

В начальной школе одной из значимых проблем для педагога является проблема учебной мотивации, в силу своих возрастных особенностей учащиеся часто отвлекаются, не следят за объяснениями учителя, не прилагают необходимых усилий для выполнения заданий. Мотивация — это и есть тот процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. В психологии различают понимаемые и реально действующие мотивы. В младшем школьном возрасте учащиеся в большинстве своем понимают, для чего надо учиться, но это не побуждает их заниматься учебной деятельностью [1].

Как отмечают исследователи, в мотивации младшего школьника отметка играет большую роль. Однако не все учащиеся начальных классов хорошо понимают объективную роль отметки, непосредственная связь между отметкой и знаниями устанавливается лишь немногими. В большинстве случаев учащиеся говорят, что отметка приносит радость или огорчает их самих и родителей. Не все младшие школьники понимают смысловое значение отметки, но большая часть учащихся хотят работать на нее. В ситуации столкновения мотивов, когда ученики могут сделать выбор: решить задачу на отметку или решить задачу, требующую мыслительной активности, рассуждении, большинство школьников выбирают задачу на отметку [3, с. 175].

Отметка выражает и оценку знаний учащегося, и общественное мнение о нем, поэтому младшие школьники стремятся к ней не столько ради знаний, сколько ради повышения своего престижа. Анализируя психолого-педа-

гогическую литературу по проблеме оценивания успешности учебной деятельности учащихся можно выявить ряд работ, в которых понятие «отметка» рассматривается с социальных позиций (К.А. Альбуханова-Славская, А.А. Бодалев, В.В. Власенко, Г.И. Мальковская, Н.А. Русина, Н.В. Селезнев). Так, Альбуханова-Славская пишет, что социальный аспект отметки определяется тем, что она «отвечает потребности в общении, познании своего «я» глазами других» [4, с. 196].

Из-за того что, младшие школьники придают большое значение отметке, необходимо, чтобы она приобрела иной смысл, чтобы учащиеся рассматривали ее как показатель их уровня знаний и умений. Особого внимания учителя требует отметочная мотивация, так как она таит в себе опасность в формировании эгоистических побуждений, отрицательных черт личности учащихся.

В данной публикации представлены результаты исследования, проведенного с целью изучения отношения младших школьников и их родителей к оценочной деятельности учителя, выявления зависимости отношения к отметке и характера учебной мотивации у детей.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические позиции исследователей в области педагогики и психологии по проблеме влияния оценочной деятельности учителя на формирование учебной мотивации школьников на начальном этапе обучения.

2. Выявить варианты восприятия детьми оценочной деятельности учителя.

3. Выявить особенности восприятия родителями оценочной деятельности учителя.

В экспериментальном исследовании приняли участие 20 учащихся второго года обучения, так же были опрошены 19 родителей этих учащихся для определения значимости для них отметки их детей.

Основным методом сбора фактических данных выступил метод анкетирования. Нами были разработаны 2 варианта анкет: первый — для учащихся, состоящий из 7 прямых вопросов; второй — для их родителей, состоящий из 8 открытых вопросов, сформулированных в форме незаконченных предложений. Все вопросы анкет взаимосвязаны и ответы на них рассматривались в позиции отношения детей и родителей к оценочной деятельности учителя, выявления зависимости отношения к отметке и характера учебной мотивации у детей.

Остановимся подробнее на результатах анкетирования детей и их родителей.

Анкета для школьников.

Вопрос 1. «Для чего ты ходишь в школу?» показывает осознание ребёнком значения школы. Анализ ответов показал, что 97,8% опрошенных учеников осознают значимость обучения, они ходят в школу «чтобы получать знания», «чтобы быть умным», «чтобы учиться». В то же время, 2,2% младших школьников ходят в школу «чтобы получать оценки».

Вопросы 2, 3. «Что тебе нравится/не нравится в классном руководителе?» позволяют оценить отношение учащихся к учителю. Среди положительных сторон поведения педагога младшие школьники выделили его личностные качества и оценочную деятельность. Так, главными положительными качествами были названы: «добрая», «умная», «делает правильные решения». Причем, личностные качества учителя назвали 95,4% учащихся, из них 4,9% опрошенных учащихся ответили, что в учителе им нравится «что он их спрашивает», «хорошо учит». На оценочную деятельность указали только 4,6% опрошенных детей. Ответы на 3-й вопрос позволяют установить причины негативного восприятия педагога. Среди отрицательных качеств педагога младшие школьники выделили не только личностные качества, но и организацию самого процесса обучения, его оценочную деятельность. На личностные качества, с помощью которых учитель удерживает дисциплину в классе, указали 36% школьников. Детям не нравится, когда учитель «ругается», «мало улыбается». На неудовлетворённость процесса обучения указали 9% опрошенных: «не спрашивает на уроке, когда поднимаю руку», «задаёт много уроков». Однако 55% учащихся затруднились с ответом на этот вопрос, им нравится в педагоге абсолютно всё.

4 вопрос. «Нравится ли тебе учиться? Что тебе нравится в учебе?» показывает положительные стороны обучения в восприятии школьников. Так, 42,8% опрошенных ответили, что им нравится «все изучать» и «познавать новое». 32,1% школьников назвали предметы, которые они изучают. В то же время, 26,8% составляют учащиеся, которым школа нравится «за полученные оценки».

Вопросы 5, 6 и 7 «Что тебе не нравится в учебе?», «Какой твой нелюбимый предмет?», «Что тебе в нем не нравится?» раскрывают причины негативного отношения к процессу учения. Так, в ответах на пятый вопрос учащиеся (63,3%) указывают причины, которые мешают обучению: «маленькая перемена», «получать плохие оценки», «сложность материала», «когда я допускаю ошибки». 37,6% опрошенных школьников ответили, что им всё нравится. Вопрос 6 указывает на предметы, которые не нравятся детям, а 7 вопрос раскрывает этому причину. Все предметы нравятся 12% младших школьников. 75% опрошенных отметили, что им не нравятся «русский язык, математика, английский язык, окружающий мир», т.е. предметы, от которых требуется умственная нагрузка. 8% детей обозначили предметы, от которых требуются творческие умения (ИЗО, технология), 5% детей назвали физкультуру. Из них 60% учеников выбрали нелюбимым предметом русский язык, аргументируя тем, что «нужно много писать», «сложные задания», «слишком трудный», а 15% составляют учащиеся, назвавшие математику, обосновывая, что «плохо считают». Таким образом, негативное отношение к предмету вызвано сложностью излагаемого материала.

Обобщая результаты анкетирования можно сделать вывод о том, что во втором классе для учащихся (42%) отметка выступает важным мотивом учебной деятельности.

Анкета для родителей.

Анкета, составленная из 8 незаконченных предложений, проводилась для определения степени влияния оценочной деятельности учителя на отношение к ребенку в семье.

Фразы 1 («Когда мой ребенок приходит из школы, то я первым делом спрашиваю...») и 4 (Когда мой ребенок утром уходит в школу, я говорю ему...) позволяют определить, какое место в жизни ребенка занимает школа с позиции родителей. Анализ ответов показал, что 87,6% родителей в первую очередь интересуются школьными успехами, 26,7% из них спрашивают, какие отметки получил ребенок. Можно полагать, что для этих родителей на первом месте стоят школьные успехи ребёнка, а не его состояние после учебного дня. Предлагают ребёнку пообедать 10,2% родителей — для них значимо состояние ребёнка, они переживают за то, что ребенок утомился, ему требуется восстановление энергии. Фраза 4 также показывает влияние образовательной системы на отношения между ребёнком и родителями. Как показывает анализ ответов, для большинства родителей (71,3%) с утра важнее всего напомнить ребёнку о его обязанностях в школе: «будь внимательнее», «веди себя хорошо». Из них 28,7% родителей желают удачи и школьных успехов и говорят ласковые слова. Таким образом, родители значительно влияют на мотивацию ребёнка, при этом учёбу и оценки определяют как критерии успешности.

Фразы 2 («Если мой ребенок получает отметку ниже, чем мне кажется, он должен был получить...»), 3 («Если

мой ребенок принес пятерку, то я...») и 5 («Я считаю своего ребенка...») показывают значимость оценивания ребёнка для родителей. Так, фраза 2 выявляет, как низкая отметка ребёнка влияет на действия родителей. Ответы родителей можно разделить на группы: 45,9% родителей считают, что ребенок виноват сам; 36,1% родителей хотели бы оказать помощь ребёнку, проанализировать ошибки; 10% родителей отмечают, что таких проблем не возникало. Фраза 3 показывает действия родителей, когда ребенок приносит хорошую отметку. Так, 86,3% родителей хвалят ребёнка, а 13,7% радуются вместе с ним. Т. о., для подавляющего числа родителей отметка — это источник поощрения или наказания ребенка. Фраза 5 показывает, каким родители считают своего ребёнка. По успехам в школе о ребёнке судят 87,3% родителей, называя своих детей «умным», «старательным», «сообразительным», «ответственным», «смышленным». Из них 30% родителей описывают детей «обычными». И 12,7% родителей называют своих детей «хорошим», «добрым», «самым лучшим», т. е. не судят о ребёнке по отметкам, они любят ребёнка за то, какой он.

Фразы 6 («Учитель ставит моему ребенку отметки...») и 8 («Я считаю учителя...») определяют требования родителей к учителю, его системе оценивания, к мере объективности при оценивании. Большинство родителей указали, что учитель ставит отметки «которые заслужил», «в соответствии со знаниями». Они не предъявляют претензий к учителю. Перед детьми сохраняется авторитет учителя. Родители выделяют такие качества учителя (фраза 8) как: «профессионал в своем деле», «справедливый», «наставник для ребенка», «в понятной и доступной форме объясняет материал».

Фраза 7 («Если у меня возникают вопросы по поводу успеваемости моего ребенка, то я...») определяет решение вопросов об успеваемости ребёнка. Так, 96,8% родителей обращаются только к учителю, не спрашивая у ребёнка; 3,2% родителей выясняют все вопросы и с ре-

бёнком, и с учителем, выясняя причину неуспеваемости и устраняя её.

Таким образом, для большинства (87,6%) родителей школьные успехи детей играют очень важную роль. По отметкам они судят о личности ребёнка, и с их помощью влияют на поведение детей, формируя отношение его к школе и себе как к школьнику. И только небольшая часть родителей (12,4%) относятся к ребёнку безоценочно.

Таким образом, проведенные исследования показали, что на втором году обучения оценочная деятельность учителя играет важную роль и для ребёнка, и для родителей. Отметки становятся и целью, и мерилем отношений к школе, самому учителю. Ученик идёт в школу не только за знаниями, но и за «хорошими отметками», которые необходимы не столько ему, сколько, как показали результаты нашего исследования, его родителям.

Дети остро чувствуют психологическую и социальную значимость оценки. Для многих оценочная деятельность является стимулом и целью обучения. В нашем исследовании отчетливо прослеживается тот факт, что отметка влияет на мотивацию учащегося, определяет его самооценку и психическое состояние в целом.

В настоящее время система выставления отметок устраивает и учителя, и родителей. За много лет они привыкли к существующей системе, им не приходится решать сложных вопросов, связанных с оценкой. Большинство родителей считают, что знания важнее отметки, однако мнение об успеваемости своего ребёнка строят, основываясь на отметках в дневнике и классном журнале [2, с. 95].

Отметки будут тормозить процесс развития учащихся до тех пор, пока не лишатся своей социальной значимости в решении вопроса о сортировке учащихся на «хороших» и «плохих», пока родители не откажутся видеть своих детей через призму отметок, пока не поймут, что усилия и старания каждого ребенка в учебном труде достойны большего внимания, чем результат.

Литература:

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2006. Мультимедийное информационное электронное издание (ЗСД). — М.: ООО «Кирилл и Мефодий», 2006.
2. Костылев, Ф. В. Учить по-новому: Нужны ли оценки-баллы: Книга для учителя. — М.: Владос, 2000. — 104 с.
3. Психология и педагогика: Учебное пособие/Николаенко В. М., Залесов Г. М., Андрушина Т. В. и др.; Отв. ред. канд. филос. наук, доцент В. М. Николаенко. — М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. — 175 с.
4. Фридман, Л. М. Психология в современной школе. Для руководителей и работников образования. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 224 с.

Особенности межличностного общения подростков с компьютерной зависимостью

Чудакова Юлия Владимировна, старший преподаватель;
Дементьева Юлия Евгеньевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема общения подростков с компьютерной зависимостью. Анализируются результаты эмпирического исследования особенностей общения данной категории подростков.

Ключевые слова: *стили общения, общение подростков, компьютерная зависимость.*

The Peculiarities of Interclosure among Computer-Addict Grown-ups

Chudacova Yuliya Vladimirovna, Senior teacher;
Dementyeva Yuliya Evgeniyevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article deals with the problem of interclosure among computer-addict grown-ups. The facts of the empiric research of interclosure among the grown-ups of such a type are analyzed.*

Keywords: *Interclosure styles, interclosure among grown-ups, computer dependency.*

Компьютерная зависимость у подростков — довольно распространённая проблема в сегодняшнем мире. Родители и психологи бьют тревогу, наблюдая, как дети все больше и больше погружаются в виртуальный мир, пытаясь уйти от проблем реальности или в поиске развлечений. Термин «Интернет-зависимость» еще в 1996 году предложил доктор Айвен Голдберг для описания неоправданно долгого, возможно патологического, пребывания в Интернете. Фактически ставится вопрос о многообразии способов «ухода» из реальной жизни путем изменения состояния сознания [1].

С появлением Интернета стало возможным найти для себя любую интересующую информацию. Но вместе с тем происходит замена реального общения на виртуальное. Пользователи ощущают дискомфорт при отсутствии возможности выйти в интернет или пройти уровень в игре. Замещается значимость реально испытанных чувств страха, радости, тревоги, удовольствия, на испытанных в игре, которую при проигрыше можно начать сначала, но не возможно остановить на определённых этапах, даже если этого требует сохранение собственного здоровья. Не соблюдается режим труда и отдыха. Вызывает раздражение высказанные во время игры замечания и просьбы родителей. В связи с тем, что не отрабатываются навыки общения в реальности, у подростков снижается самооценка «Я в реальности». Начитанные, интеллектуально развитые дети предпочитают быть выдуманными ими же самими героями, которых «не понимает никто в реале».

В настоящее время компьютерной зависимости всё более часто подвергаются подростки с уже существующими проблемами в общении: недостаток внимания со стороны родителей, конфликты с одноклассниками и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблему общения и роли его в развитии человека исследовали такие учёные, как А. А. Бодалев, Л. П. Бужева, А. Г. Ковалев, В. С. Мерлин, В. Н. Мясичев, А. В. Петровский, Л. И. Умавской и др. Исследователи отмечают, что в этом возрастном периоде для детей наиболее значимы общение и мнение сверстников.

Феномен компьютерной зависимости у подростков, а также психологическая природа общения отражены в трудах клинического психолога К. Янга, психиатра И. Голдберга, а также учёных Р. М. Грановской, Т. Ямовой, М. С. Иванова, О. В. Смылова и др.

Грань между увлечением и зависимостью достаточно тонка. Критерий разграничения — самоконтроль. Если ребенок, уделив компьютерным забавам определенное заранее время, выключает машину и принимается за другие дела — можно не волноваться. Сын (или дочь) воспринимает компьютер тем, что он и представляет собой на самом деле, инструментом для досуга и работы [2].

Но довольно часто подросток торопится домой только для того, чтобы включить компьютер и погрузиться в игру или общение, забыв о необходимости делать уроки, выполнять домашние поручения и даже поесть. В реальности же при общении со своими друзьями по переписке и сетевым играм подростки чувствуют затруднения в вербальном общении, несмотря на то, что в «виртуале» они были достаточно красноречивы.

Цель нашего исследования: изучить особенности межличностного общения подростков с компьютерной зависимостью.

Задачи исследования:

1. Изучить проблему развития компьютерной зависимости у подростков отраженную в отечественной и зарубежной литературе.

2. Выявить особенности развития компьютерной зависимости у детей подросткового возраста.

3. Определить основные стили общения подростков с компьютерной зависимостью со сверстниками.

В экспериментальном исследовании приняли участие 22 подростка 8 класса в возрасте 14 лет (12 девочек и 10 мальчиков), обучающиеся в одном классе.

По характеристике данной классным руководителем дети, принимавшие участие в исследовании, в основном общительны, смеются, обсуждают важные для них проблемы. Ребята помогают друг другу, выручают друг друга. Однако в классе встречаются и малообщительные подростки, не участвующие в общественных делах, не проявляющие инициативу в разговорах.

Основными методами исследования послужили: «Тест — опросник на интернет зависимость для подростка С.А. Кулакова (2004 г.)»; «Методика определения коммуникативных и организаторских способностей КОС-2 Н.П. Фетискина, В.В. Козлова и Г.М. Мануйлова»; «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири.

Тест-опросник для установления зависимости от компьютерных игр, интернета для подростка был создан в 2004 году С.А. Кулаковым.

Анализируя результаты исследования по методике «Тест-опросник С.А. Кулакова», мы выявили высокий уровень компьютерной зависимости у подростков данного класса — у мальчиков (85%), у девочек (70%). Они много времени проводят в интернете. Подростки признались, что им легче общаться с людьми в сетях, нежели лицом к лицу. Практически у каждого ребенка присутствует компьютерная зависимость. У троих подростков самые высокие показатели компьютерной зависимости. Это было видно даже по их внешнему виду. Ученики закрыты от всех, не хотят разговаривать с другими детьми.

Обсуждая на классном часе проблему компьютерной зависимости, ребята оправдывают своё долгое проведение в сети отсутствием других видов проведения досуга в посёлке, где они проживают. Нет достаточной возможности занятия командными спортивными играми. Даже в шахматы подростки предпочитают играть по сети. Ученики высказывают пожелания об организации творческих кружков. «Вот если бы нам организовали, то мы бы с удовольствием пошли». На предложение выступить самим организаторами, подростки выказали неуверенность в собственных возможностях, что ещё раз подтверждает большую активность ребят в компьютерной сети, чем в реальности.

Тем не менее, в классе есть дети, у которых уровень зависимости практически отсутствует. У них самый низкий результат среди всех остальных (10%). Ребята открыты, дружелюбны, любят общаться со сверстниками.

Результаты исследования по методике выявления «Коммуникативных и организаторских способностей» (КОС-2) показали, что в основном дети стремятся к об-

щению, выступают его инициаторами. Самый высокий показатель коммуникативных и организаторских способностей был у двух девочек (до 16 баллов). У них много друзей как в классе, так и вне его. Охотно выступают на сцене.

Самые низкие показатели были у трёх подростков (от 1 до 8 баллов). В компании сверстников не чувствуют себя комфортно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми.

С помощью методики «Качества, проявляемые в отношениях», созданной Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком, при исследовании межличностных отношений нами было выявлено, что у исследуемых подростков чаще всего проявляется дружелюбный стиль взаимоотношения со сверстниками (25%). Дети энергичны, требуют к себе уважения.

В классе так же встречаются дети, у которых эгоистичный (20%) — это 3 человека, подозрительный (15%) — 2 человека, зависимый (5%) — 1 человек и альтруистический (20%) — 3 человека стиль взаимоотношений.

При эгоистическом стиле общения дети чаще всего трудности переключают на окружающих. Они любят похвастаться, порой не заслуженно.

При авторитарном стиле дети доминантны, авторитетные лидеры, успешные в делах, любят давать советы.

При альтруистическом стиле дети доброжелательны, милосердны и чувствительны к переживаниям других людей.

С зависимым стилем общения ребёнок нецеленаправленный в отношениях с миром, который ищет стабильности и уверенности в некоторой повторяющейся, ритуализированной деятельности.

Таким образом, в ходе обработки результатов было выяснено, что класс в целом дружный. Ребята могут и хотят общаться друг с другом. Однако, в классе есть подростки избегающие общения с товарищами. При вопросе о том, чем они интересуются, подростки нехотя рассказывали об играх на компьютере и общении в интернете. Можно сделать вывод о том, что у детей с компьютерной зависимостью существуют проблемы в адаптации, общении со сверстниками. Они замкнуты, застенчивы, им не интересно заниматься общественной деятельностью и они не желают заводить друзей.

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о необходимости проведения программы, направленной на развитие у подростков недостающих им навыков общения и навыков, необходимых для разрешения конфликтных ситуаций, а также формирование у подростков представлений о социальных и психологических последствиях игровой компьютерной зависимости; создание социально-педагогических условий для профилактики игровой компьютерной зависимости несовершеннолетних, включающих повышение информированности взрослых, учителей и родителей по данной проблеме.

Литература:

1. Кучеренко, В.В., Петренко В.Ф., Госохин А.В. Измененные состояния сознания: психологический анализ // Вопросы психологии. — 2001. — №3. — с. 70–78.
2. Яманова, Т. Новый вид наркомании // Аргументы и факты. Семейный совет. — 2004. — №17. — с. 234.

Проблема подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в контексте реформирования современной системы образования

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор;
Гридина Елена Александровна, аспирант
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассмотрена проблема подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в контексте реформирования современной системы образования. Проанализировано состояние проблемы подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в ВУЗах в психолого-педагогической литературе и в рамках ФГОС III поколения по направлению психология.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов-психологов, дети с интеллектуальной недостаточностью, реформирование системы образования.

The Problem of Training of Future Educational Psychologists for Work with Intellectual Independence Children in the Contest of the Reforming of Modern System of Education

Shchelina Tamara Timofeyevna, Doctor in Pedagogy, Professor;
Grinina Elena Aleksandrovna, postgraduate student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article deals with the problem of training of future educational psychologists for work with intellectual independence children in the contest of the reforming of modern system of education. The author analyses the state of the problem of training of future educational psychologists for work with intellectual independence children in universities in psychological and pedagogical literature and within the third generation of Federal State Educational Standards in the direction of Pedagogics.*

Keywords: *training of future educational psychologists, intellectual independence children, reforming of educational system.*

Проблема профессиональной подготовки студентов гуманитарных специальностей и направлений обучения имела исключительное значение на протяжении всей истории развития образования. Однако в конце XX-начале XXI века она приобретает особую значимость, становясь одной из центральных проблем высшего профессионального образования. В первую очередь, это обусловлено запросами общества, которые, так или иначе, сводятся к потребности в высококвалифицированных специалистах, способных оказывать помощь в социальной сфере, в области здравоохранения и образования.

Немаловажное место среди таких специалистов занимают педагоги-психологи, призванные сопровождать развитие личности на протяжении всех возрастных этапов и оказывать помощь людям, которые находятся в трудной жизненной ситуации и имеют проблемы в развитии. Особого внимания требует последний вид деятельности педагогов-психологов, так как современное образование переживает реформирование именно относительно включения в общеобразовательное пространство детей с проблемами в развитии, в частности с интеллектуальной недостаточностью. В связи с этим, очень остро встает вопрос

о подготовке будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью, ведь эффективность проводимой ими работы напрямую зависит от их профессиональной подготовки в ВУЗе, от того, насколько качественно были рассмотрены теоретические и практические аспекты их деятельности в учебном процессе.

Для того, чтобы определить состояние проблемы подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в настоящее время в ВУЗах, обратимся к анализу психолого-педагогической литературы и федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения.

Ключевым понятием во ФГОС третьего поколения является компетентностный подход, согласно которому по окончании обучения студент должен обладать определенным набором знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Рассмотрим подробнее компетенции, которыми должен обладать выпускник по направлению обучения «Психология» в области практической деятельности. Итак, студенты, заканчивающие обучение по направлению «Психология», должны обладать способностью и готовностью к следующим видам деятельности:

— реализации стандартных программ, направленных на профилактику и предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе развития, а также профессиональных рисков в различных видах деятельности (ПК-1);

— отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов (ПК-2);

— описанию структуры деятельности профессионала в рамках определенной сферы (психологического портрета профессионала) (ПК-3);

— осуществлению стандартных образовательных процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий (ПК-4);

— выявлению специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам (ПК-5);

— психологической диагностике уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека (ПК-6);

— прогнозированию изменений и динамики уровня развития и функционирования познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций

в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека (ПК-7);

— ассистированию деятельности магистра или специалиста-психолога при осуществлении психологического вмешательства и воздействия с целью оптимизации психического функционирования индивида, группы, сообщества (ПК-8) [2].

Приведенные компетенции предусматривают способность будущих педагогов-психологов к работе с индивидами и группами, в основном в пределах нормы, и практически не ориентированы на оказание помощи людям, имеющим проблемы в развитии, в том числе лицам с интеллектуальной недостаточностью. Кроме того, раздел специальная психология, в рамках которого и ведется подготовка будущих педагогов-психологов к работе с детьми с дефицитом интеллекта, составляет всего 108 часов от общего количества учебной нагрузки, в то время как к 2015 году каждая пятая школа планирует перейти на инклюзивное образование, что соответственно будет требовать от педагогов, в том числе и педагогов-психологов, достаточно большого количества знаний и умений работы с детьми с интеллектуальной неполноценностью. Это позволяет сделать вывод о том, что уровень подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в системе современного высшего образования не совсем соответствует реальной практике. Получается, что потребность в высококвалифицированных специалистах, способных оказывать помощь детям в пределах не только нормы, но и с проблемами в развитии существует уже сегодня, а комплексная подготовка таких специалистов находится еще на стадии разработки.

Об этом пишут в своих исследованиях и такие ученые, как А.Р. Маллер, Е.А. Лапп, Т.А. Стеганцева, У.В. Ульянова, С.Е. Кулачковская, Т.Т. Щелина, Е.В. Самойленко и др.

Так, например, Е.А. Лапп указывает, что «переход от квалификационной модели подготовки специалиста к компетентностной, наполненной новым содержанием, вызывает необходимость определить научно-педагогические основы совершенствования профессионального образования будущих специалистов в области работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и исследовать подходы и средства улучшения качества подготовки, с учетом развития и воспитания личности студента в контексте профессионального становления» [1, с. 15]. То есть, Е.А. Лапп подчеркивает, что сегодня ВУЗы столкнулись с необходимостью совершенствования профессионального образования в связи с переходом на компетентностную модель, которая предъявляет несколько иные требования к будущим специалистам.

Точку зрения Е.А. Лаппа подтверждают и исследования И.А. Рудневой, которая пишет о том, что сегодня действительно существует потребность в подготовке будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интел-

лектуальной недостаточностью, так как в рамках высшего профессионального образования нет единой целостной модели, позволяющей эффективно осуществлять эту деятельность [3].

Необходимость решения этого вопроса описана также и в трудах Т. Т. Щелиной и Е. В. Самойленко, которые отмечают практический аспект названной проблемы. Согласно проведенным ими исследованиям, учителя и педагоги-психологи, работающие в школе, как правило, не готовы к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью, что выражается в их незнании основных психологических особенностей таких детей и технологий работы с ними [4, 5]. Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что сегодняшние школьные педагоги не получили достаточное количество теоретических и практических знаний и навыков работы с детьми с интеллектуальной неполноценностью в процессе обучения в ВУЗе (так как система их подготовки была ориентирована на овладение другими действиями), что привело

к возникновению у них трудностей в связи с реформированием современного образования. А это в очередной раз указывает на необходимость разработки новой системы подготовки педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в высших учебных заведениях.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения показал, что в условиях реформирования системы современного образования проблема подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью является очень актуальной и требует решения, которое предстоит системе высшего профессионального образования. Обеспечить решение этой проблемы может пересмотр подходов к профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов и разработка комплексной модели их подготовки к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Литература:

1. Лапп, Е. А. Подготовка студентов для работы с детьми с задержкой психического развития // Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии. Материалы I международного научно-методического семинара. Волгоград, 27–28 октября 2011 года/сост. Е. А. Лапп, Е. В. Шипилова, М. А. Дворецкая. — Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. — с. 14–20.
2. Поспелов, А. С., Кальней С. Г., Олейник Т. А. Образовательные стандарты третьего поколения: взгляд из вуза // Alma mater: вестник высшей школы. — 2010. — №2 (март). — с. 9–18.
3. Руднева, И. А. К проблеме профессиональной подготовки специалистов социального и специального образования // Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии. Материалы I международного научно-методического семинара. Волгоград, 27–28 октября 2011 года/сост. Е. А. Лапп, Е. В. Шипилова, М. А. Дворецкая. — Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. — с. 23–29.
4. Щелина, Т. Т., Самойленко Е. В. Проблемы инклюзивного образования в контексте подготовки учителей к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательной среде // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Состояние и перспектива развития коррекционной педагогики и психологии в образовании России: современные тенденции, опыт развития». — Чебоксары: Научно-издательский центр «Articulus-инфо», 2013. — с. 631–634.
5. Щелина, Т. Т. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов сельских школ, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Современная психология в экономике, политике социальной сфере: Материалы IV Международной научно-практической конференции 25 ноября 2008. — Н. Новгород: НФ ИБП, 2009. — с. 85–88.

Влияние взаимодействия со специалистами социально-психологической сферы на развитие и состояние несовершеннолетних осужденных в процессе отбывания наказания

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор;
Карюхина Анастасия Сергеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема подготовки специалистов социально-психологической сферы к взаимодействию с несовершеннолетними осужденными. Экспериментальным путем доказывается влияние взаимодействия специалиста социально-психологической сферы на формирование личности осужденного.

Ключевые слова: взаимодействие, несовершеннолетние осужденные, специалисты психолого-педагогической сферы, самоотношение, пеницитарное учреждение.

Effect of the Interaction with the Experts of Social and Psychological Spheres on the Development and Status of Juvenile Offenders in the Process of Serving the Sentence

Shchelina Tamara Timofeyevna, Doctor in Pedagogy, Professor
Karyukhina Anastaciya Sergejevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper investigates the problem of preparation of experts of social and psychological spheres to interact with juvenile convicts. The authors prove by an experiment the influence of interaction of social and psychological sphere specialist on shaping the personality of the convict.*

Keywords: *interaction, juvenile offenders, experts of psychological and pedagogical sphere, self-attitude, penitentiary establishment.*

Одной из актуальных проблем современного кризисного общества является профилактика и коррекция девиантного и делинквентного поведения подрастающего поколения. В таком обществе у молодежи отчетливо проявляются признаки нравственной деморализации, выражающиеся в негативных явлениях — алкоголизме, наркомании, токсикомании, проституции, в возникновении и росте различных неформальных объединений асоциальной направленности. В этой связи становится актуальной проблема подготовки специалистов социально-психологической сферы (психологов, социальных педагогов, социальных работников) к взаимодействию с несовершеннолетними осужденными в процессе их ресоциализации.

Исследования показывают, что компетентно организованная психологическая и социально-педагогическая помощь несовершеннолетним осужденным может быть лишь при условии комплексного изучения и адекватной интерпретации особенностей их индивидуального, возрастного, личностного, социального развития. В отечественной науке изучению данной проблемы посвятили свои работы Г.Е. Бухарева, П.Г. Ганнушкин, О.В. Кербиков, Г.В. Морозов, Т.И. Юдин (развитие личности несовершеннолетних преступников); К.Е. Игошев (система

потребностей, интересов и нравственных ценностей несовершеннолетних правонарушителей); В.В. Селянина, Е.Я. Тищенко, Е.И. Холостова, М.Ф. Черкасова (проблемы социальной работы в пенитенциарных учреждениях и профессиональной подготовки кадров для работы с осужденными).

В воспитательных подростковых колониях отбывают наказание подростки с 14 до 18 лет. Для этого возраста характерно бурное физическое развитие организма, энергия, инициативность, активность. Несовершеннолетние осужденные весьма восприимчивы к внешним воздействиям, причем как к положительным, так и к отрицательным. Восприимчивость и впечатлительность являются теми внутренними условиями, которые способствуют формированию основ мировоззрения, черт характера, свойств и качеств личности. Исследователи отмечают, что не критическое отношение к себе, неадекватная оценка действительности приводит к нравственной неустойчивости несовершеннолетних осужденных, которая снижает эффективность социальной регуляции поведения и затрудняет формирование общественно полезных установок, взглядов и убеждений. Нравственная неустойчивость, стремление к «легкой, красивой жизни», повышенная чувствительность к ситуационным влияниям, нередко

низкий культурный уровень несовершеннолетних служат часто причиной вероятного и легкого перехода от безнравственных поступков к противоправным [2].

Как показывают исследования, в среде несовершеннолетних правонарушителей ценятся смелость, решительность и настойчивость при совершении преступления, физическое насилие, агрессивность по отношению к чужим [3]. В то же время наиболее типичными состояниями в период следствия и начальный период отбывания наказания в колонии являются ожидание, тоска, безнадежность, отчаяние, фрустрация. Такое поведение делает воспитанника невосприимчивым к воспитательным воздействиям. Несовершеннолетние правонарушители группируются, активно ищут общение, которое отвечало бы их интересам, установкам и ценностным ориентациям, обеспечивало им личную безопасность и защиту в группе. Неслучайно одни воспитанники стремятся занять высокий статус в отделе, отряде, колонии и демонстрируют знание тюремных правил, обычаев и традиций, пропагандируют колониальную романтику, волевые качества, нарушают режим. Соблюдение несовершеннолетними осужденными тюремных традиций и обычаев закрепляет искаженные нравственные ценности, интересы и ценностные ориентации. Других несовершеннолетних отличает повышенная внушаемость, инфантильность поведения, третьих — заботливость, конформизм, психические отклонения, из-за которых над ними постоянно издеваются.

Движущей силой развития личности в юношеском возрасте является противоречие между резким повышением уровня требований к человеку, предъявляемых обществом, семьей и коллективом в школе, и достигнутым им уровнем психического развития и социального созревания. Воспитанники современных колоний для несовершеннолетних по сравнению со сверстниками имеют больше отклонений в психическом развитии. И если в исследованиях начала 90-х гг. прошлого столетия отмечалась некоторая часть страдающих психическими болезнями, склонных к аутоагрессии, побегам, симуляции и аггравации, употреблению алкоголя и наркотиков [3], то современные данные свидетельствуют о большинстве таких воспитанников в колониях [5].

В настоящей работе представлены результаты исследования, проведенного с целью изучения характера и специфики взаимодействия специалистов психолого-педагогической сферы и несовершеннолетних осужденных, выявления зависимости отношения несовершеннолетних осужденных и их воспитателей к деятельности специалиста, выявления зависимости отношения к деятельности специалиста и характера изменения личности несовершеннолетних осужденных. В ходе наблюдения мы фиксировали следующие данные: динамику социального статуса и ролевой позиции несовершеннолетнего осужденного в группе; положительные эмоциональные взаимоотношения в группе; количество социальных контактов; наличие коалиций и противоборствующих малых групп; возникающие конфликтные ситуации и споры.

В экспериментальном исследовании приняли участие 45 человек, которые были разделены на 2 группы: подростки (14–15 лет) и несовершеннолетние осужденные (16–17 лет). Исследование показало, что преступники подросткового возраста в силу незрелости психики, отсутствия морально-этических установок и других сдерживающих механизмов легко приобретают антиобщественные привычки и асоциальное поведение. Для несовершеннолетних осужденных свойственны низкая самооценка, замкнутость, нарушение взаимоотношений с окружающими людьми, склонность к конформизму.

У части испытуемых 20% наблюдается неоднозначное отношение к своим действиям и поступкам (амбивалентность). Отношение к себе, как правило, негативное. Творческие способности у большинства невысокие, что связано с общим уровнем интеллектуального и личностного развития. Объективно и субъективно важные проблемы личностного характера проявляются у несовершеннолетних в недостаточном уровне самостоятельности; неадекватности самооценки и уровня притязаний; несформированных нравственных эталонов, идеалов и мировоззрения; отсутствии конкретных жизненных целей и устремлений; подростковом негативизме; неудовлетворенности собой. Наши данные во многом совпадают с полученными нашими коллегами на материале этой же колонии в 2011 году [1].

Результаты наблюдений за воспитанниками и бесед с персоналом колонии показали, что в соответствии с типологией поведения в конфликтной ситуации К. Томаса наиболее редкий вариант у воспитанников — компромисс (12%), редко встречаются сотрудничество и избегание (по 16%); чаще — приспособленчество (24%), наиболее часто — соперничество (32%). Особо отметим, что 17–18 лет — завершение ранней юности, подготовка к возрасту выбора спутника жизни, создания семьи, рождения первых детей. В этой связи весьма важным в характеристике воспитанников колоний является их отношение к понятиям «семья», «работа», «дети», «мое Я» как наиболее значимым в жизни человека, проявляющееся на глубоко бессознательном уровне. Полученные результаты показали, что негативное отношение к семье свойственно 46% воспитанников, к детям — 48%, к себе — 53%; негативное отношение к работе испытывают 53% колонистов, а позитивное отношение к алкоголю — 47%.

Таким образом, результаты подтверждают опасения о том, что высокий процент деформаций в отношении к важным сферам жизни человека среди воспитанников колонии, перешагнувших подростковый возраст, с большой вероятностью позволяет прогнозировать дальнейшие асоциальные способы функционирования в обществе, деструктивные тенденции в семье и по отношению к собственным детям [4].

В соответствии с основной идеей настоящего исследования — профессиональное применение диагностических

данных для организации эффективного взаимодействия всех субъектов процесса ресоциализации несовершеннолетних осужденных — типологический подход, основанный на криминологически значимых и доступных для изучения и коррекции признаков, является крайне необходимым. Он позволяет выявить характерные особенности отдельных групп преступников, показать их специфические черты и предложить дифференцированные и индивидуальные методы исправления.

Основным методом сбора фактических данных выступили методы наблюдения и тестирования (фрустрационный тест С. Розенцвейга, опросник самооотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева) для определения изменения сформированных свойств личности несовершеннолетних осужденных после взаимодействия специалистов психолого-педагогической сферы. В частности, по результатам фрустрационного теста С. Розенцвейга оказалось, что несовершеннолетние осужденные после взаимодействия с психологом-педагогом стали выражать своё эмоциональное состояние, обнаружилась тенденция к позитивному способу разрешения проблем. Участники исследования стали использовать стратегии советов и совместного решения различных проблем, которые позволяют иметь эмоциональный контакт с собеседником и с легкостью переходить на ситуативное реагирование на фрустрацию.

Результаты опросника В.В. Столина и С.Р. Пантелеева показали позитивную динамику самооотношения несовершеннолетних осужденных, что выразилось в увеличении показателей по шкале самопонимания как результата рефлексии поведения осужденного, его состояния, чувств, переживаний — т.е. проявления тех или иных социальных отношений. Рост показателей самопонимания обусловил и увеличение самоконтроля у осужденных, их самоуважения, самопринятия, аутосимпатии, что указывает на небольшое ослабление разных внутриличностных конфликтов, увеличение личностной конгруэнтности, которая снижает личностную напряженность и тревожность несовершеннолетнего осужденного. Пока-

затели шкалы самообвинения значительно преобладают у участников исследования до взаимодействия со специалистом, что может означать появление ответственности по отношению к своему поведению, противоправным действиям в социуме вместо деструктивного чувства сожаления.

Таким образом, для большинства (74%) несовершеннолетних осужденных взаимодействие с психологом-педагогом играет очень важную роль. После эмоционального контакта со специалистом и их сотрудничества формируется личность осужденного и меняется отношение к своему поведению в обществе. И только небольшая часть осужденных (26%) относятся к специалисту безразлично.

В нашем исследовании отчетливо прослеживается тот факт, что взаимодействие несовершеннолетних осужденных со специалистом психолого-педагогической сферы существенно влияет на отношение осужденного к себе, к пребыванию в колонии, к планированию жизни после освобождения. Деятельность в этом направлении многопланова и трудна, требует от психолога, социального педагога, социального работника специальных знаний, склонности к педагогической работе, творческого подхода к делу. Результаты социально-психологической деятельности часто удалены во времени, поэтому для специалиста важен педагогический оптимизм, стойкость при неудачах.

Таким образом, личность психолога, социального педагога, социального работника и взаимодействие с ним в учреждениях пенитенциарного типа очень важно для несовершеннолетнего осужденного. Влияние такого взрослого нередко сказывается на всем будущем жизненном пути несовершеннолетнего. В то же время специалисту учет всех особенностей и составляющих процесса ресоциализации позволяет выстраивать успешное взаимодействие с несовершеннолетними осужденными и создает условия для эффективного оказания психолого-педагогической помощи и поддержки воспитанников учреждений пенитенциарного типа.

Литература:

1. Зайцева, Ю. А., Колесова, О.И. Социально-психологическая характеристика несовершеннолетних воспитанников воспитательных колоний [электронное издание] // Сборник тезисов участников межвузовской научно-практической интернет-конференции по юридической психологии. — М.: МГППУ, 2011. — с. 58–62.
2. Исправительная (пенитенциарная) педагогика. Учебник для слушателей и курсантов учебных заведений МВД РФ/Байдаков Г.П., Буданов А.В., Васильев В.В., Григорьев Ю.Л., и др.; Под ред.: Зубков А.И., Стурова М.П. — Рязань: Изд-во РВШ МВД РФ, 1993. — 398 с.
3. Пирожков, В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). — Тверь: Издательство Приз, 1994. — 155 с.
4. Социальная педагогика: ресоциализация воспитанников закрытых учреждений: Научно-методическое пособие/Под ред. д. п. н. Т. Т. Щелиной. — Арзамас: АГПИ, 2010. — 123 с.
5. Щелина, Т.Т. Организация и содержание волонтерской деятельности студентов Арзамасского пединститута в воспитательно-трудовой колонии // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2005. — № 1. — с. 49–56.

Феномен интернет-зависимости как причина девиантного поведения подростков

Щелина Тамара Тимофеевна, профессор, доктор педагогических наук;
 Маслова Валентина Сергеевна, студент
 Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В данной статье исследуется проблема интернет-зависимости в подростковом возрасте. Изучается взаимосвязь данного феномена и проявления девиантного поведения у подростков.

Ключевые слова: интернет-зависимость, подростковый возраст, девиантное поведение.

The Phenomenon of Internet addiction as a cause of deviant behavior of teenagers

Shchelina Tamara Timofeyevna, Doctor in Pedagogy, Professor;
 Maslova Valentina Sergeevna, student
 Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article investigates the problem of Internet addiction in adolescence. We explore the relationship of this phenomenon and manifestation of deviant behavior in adolescents.*

Keywords: internet addiction, adolescence, deviant behavior.

Современное общество предъявляет к каждому вступающему в жизнь молодому человеку, тем более — в жизнь профессиональную, требования, согласно которым он должен быть готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством управления информацией; способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны

В то же время в условиях стремительно нарастающего развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их влияния в жизни человека, когда ИКТ становятся неотъемлемым атрибутом информационного общества, исследователи обращаются к изучению интернета не только с позиций особой сферы социализации и средства социального воспитания, но и с точки зрения негативных последствий развития личности. Анализируя заметные последствия длительного пользования интернета и других ИКТ (сужение круга интересов, уход от реальности в виртуальный мир и развитие зависимости), клинические психологи и психиатры одними из первых пришли к выводу о существовании некоторых вариантов патологического влияния интернета в процессе социализации молодых людей, особенно подростков.

Термин «интернет-зависимость» («Internet Addiction Disorder») введен в научный и практический оборот в 1995 году психиатром А. Голдбергом, который, как и клинический психолог К. Янг, изучая феномен зависимости от интернета, определил его как «подобие ал-

когольной или наркотической зависимости и поведение со сниженным уровнем самоконтроля, грозящее вытеснить нормальную жизнь» [5, с. 86].

По мнению К. Янга, существует несколько основных признаков, которые позволяют сделать вывод о наличии у человека интернет-зависимости: навязчивое желание проверить e-mail; постоянное желание следующего выхода в интернет; жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в интернете [1].

В этой связи не случайны тревога и обеспокоенность психологов, педагогов, медиков (О.Н. Арестова, Ю.Б. Бабанин, А.Е. Войскуновский, О.В. Смылова, К. Янг и др.), разрабатывающих проблему зависимости как причины и формы девиантного поведения в целом и зависимости от Интернета в частности. По данным социально-психологического исследования представлений детей и взрослых об интернете, всемирная паутина поглощает в свои сети все большее количество людей, контингент пользователей с каждым годом становится моложе. Статистика показывает, что с сентября 2009 года в нашей стране на 39% возросло число пользователей поисковой системы «Яндекс», на 29% — интернет-ресурса «mail.ru», на 32% — социальной сети «vkontakte.ru» [3, с. 22]. Современных подростков чаще можно увидеть «online» в социальных сетях, чем в спортивных секциях или играющих в парке.

В 2013 году Фондом Развития Интернет и факультетом психологии МГУ имени М. В. Ломоносова при поддержке «Google» было проведено первое в России научное исследование цифровой компетентности подростков и их родителей. По его результатам в нашей стране ежедневно пользуются интернетом 89% детей в возрасте от 12 до 17 лет и 53% их родителей. В будние дни проводят в ин-

тернете от 3 до 8 часов 37% юношей и девушек, в выходные — 47%. Мобильный интернет у детей в два раза более популярен, чем у их родителей [4, с. 5].

Большинство подростков и взрослых используют интернет для поиска интересной информации. На втором месте по популярности у юношей и девушек — поиск информации для учебы. Как оказалось, почти треть опрошенных подростков считают, что интернет лишен каких-либо недостатков, а у каждого десятого вызвал затруднения сам вопрос о «минусах» интернета. Главный вывод исследования состоит в том, что уровень цифровой компетентности, как у подростков, так и у их родителей составляет в России примерно третью часть от максимально возможного (34% и 31% соответственно).

Исследователи отмечают, что стремительный рост числа интернет-зависимых пользователей в нашей стране связан с тем, что у четверти из них зависимость от интернета формируется уже после полугода его использования.

В настоящее время практически каждое образовательное учреждение оснащено компьютерами, многие из учащихся имеют неограниченный доступ в сеть Internet дома, в кафе и других общедоступных местах. А это значит, что в паутину интернет-пространства погружен практически каждый школьник, учащийся среднего профессионального образовательного учреждения, студент вуза.

Интернет-паутина для современного подростка — это не только и не столько способ получения и передачи информации, способ общения, а возможность рассказать о себе всему миру, заявить о себе. В первую очередь, это связано с возрастными особенностями данного периода. Подростковый возраст — период кризиса. Одна из особенностей данного периода — бурное физическое и половое развитие, которое осознается и переживается подростками по-разному, что во многом определяется тем, как взрослые учитывают влияние этих изменений на его психику и поведение. Главные новообразования этого возраста, по Э. Шпрангеру, — открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Это возраст мечтаний, неясных стремлений, неудовлетворенности, пессимистических настроений; возраст повышенной нервозности и максимума самоубийств [2].

Интернет-пространство дает возможность подростку реализовать большую часть своих потребностей и в первую очередь, связанных с самореализацией, с возможностью заявить о себе на весь мир. И какой способ для этого выбрать, он решает сам. Настораживает ученых, родителей, педагогов тот факт, что все чаще в сводках новостей и телевизионных программах мелькают чудовищные кадры видеосъемки, главными героями которой становятся подростки с ярко выраженным девиантным поведением. Эти видеокдры полны сцен насилия, психологического давления, физической расправы с ровесниками, а также и с пожилыми людьми. С каждым годом растет число жестоких преступлений, совершенных детьми, страдающими кибер-зависимостью и не контролирующими свои действия. Невольно возникает вопрос, что яв-

ляется причиной такого поведения, что толкает их делать такое видео и выкладывать его в сеть?

Большинство исследований, направленных на изучение причин девиантного поведения подростков, рассматривают особенности взаимоотношений детей с родителями, педагогами, сверстниками, изучают уровень агрессии, коммуникации, развитие когнитивных процессов. Феномен интернет-зависимости как возможной причины и формы девиантного поведения у подростков в настоящее время является мало изученным, но очень актуальным с позиций психолого-педагогического сопровождения развития личности подростков, помощи их родителям и педагогам. Особого внимания в этом смысле требуют сельские школьники, которые в погоне за городскими сверстниками стараются быть модными, соответствовать их уровню, чем пугают своих родителей, не столь готовых к использованию ИКТ в своей жизни.

В проведенном нами по просьбе руководства Пустынской общеобразовательной школы Арзамасского района исследовании участвовали 11 детей 13–15 летнего возраста, учащиеся среднего звена с 7 по 9 класс. Данная группа подростков имеет: низкий коммуникативный уровень, низкий уровень мотивации к обучению, импульсивный характер, эмоциональную лабильность, отсутствие критической оценки своих действий, проявления девиантного поведения. Исследуя характеристики детей и проведя беседу с работниками учреждения, мы пришли к выводу, что у ребят сложные отношения с родителями и педагогами, а также их одноклассниками, однако большинство из них увлекаются интернетом, активно позиционируют себя в доступных социальных сетях.

Для уточнения проблем и причин нарушений и трудностей в поведении подростков была использована «Методика диагностики выявления интернет-зависимости К. Янга». Результаты показали, что у 45,5% (5 человек) подростков наблюдается интернет-зависимость, проявляющаяся в неумении самостоятельно контролировать время пребывания в интернет-сети, в постоянном навязчивом желании следующего выхода в сеть.

36,3% учащихся (4 человека) представляют средних пользователей интернет-сетью: эти дети полностью контролируют свое время пребывания в интернете, не имеют навязчивого желания следующего выхода в сеть. 18,2% (2 человека) проводят в интернет-сети минимальное количество времени, следовательно, у них нет риска зависимости.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что большинство участников данной выборки нуждаются в психолого-педагогической помощи, направленной на выявление причин формирующейся зависимости от интернета, возможностей улучшения реального общения со сверстниками в совместной деятельности, поиск ресурсов конструктивного планирования своего времени, занятости продуктивной деятельностью и общением.

Серьезной работы требует взаимодействие с педагогами и родителями подростков с выявленной формирующейся зависимостью. Особое внимание необходимо

уделить причинам начального формирования интернет-зависимости, ситуациям, в которых у подростка возникает ответная негативная или даже агрессивная, или протестная реакция на взрослых, их поручения, просьбы.

Программа психолого-педагогического просвещения педагогов, с точки зрения профилактики возникновения интернет-зависимости у подростков, может быть направлена на помощь им в освоении умений:

- применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени;

- использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса в сельской школе;

- эффективно организовывать образовательную среду для освоения различных видов деятельности обучающихся, испытывающих трудности в обучении, с поведенческими проблемами и проблемами межличностного взаимодействия.

В то же время родителей и учащихся можно (и нужно) привлекать для участия:

- в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды современной школы;

- в разработке информационных и методических материалов по использованию ИКТ в воспитательной работе, в повседневной жизни;

- в проектировании и реализации в ближайшем микросоциуме исследовательских и социальных проектов в сфере образования, культуры, социальной защиты, здравоохранения.

Проведенное исследование и предложенные рекомендации могут стать отправной точкой для дальнейшей разработки проблемы причин возникновения у подростков интернет-зависимости, профилактики ее формирования как стойкой формы девиации, просвещения педагогов и родителей в отношении возможностей конструктивного использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе и семейном быту.

Литература:

1. Дрепа, М. И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии // Знание. Понимание. Умение. — 2009. — с. 189–193 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zpu-journal.ru> (дата обращения: 11.11.2014).
2. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология. Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.
3. Солдатова, Г. В., Зотова Е. Ю. Пойманные одной сетью: социально-психологические представления детей и взрослых об интернете. — М.: Фонд Развития Интернет, 2011. — 176 с.
4. Солдатова, Г. У., Нестик Т. А. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. — М.: Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с.
5. Шабалина, В. В. Зависимое поведение школьников. — СПб.: Медицинская пресса, 2001. — 176 с.

Потенциал квеста как педагогической технологии формирования у подростков установки ведения здорового образа жизни

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор;
Чудакова Анна Олеговна, магистрант
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Автор статьи обращает внимание на педагогический потенциал технологии квест в формировании позитивных мотивов и способов ведения здорового образа жизни у старшеклассников. В качестве примеров приводится краткий обзор возможных и действующих квестовых мероприятий, анализируются особенности их проведения, критерии качества.

Ключевые слова: квест, педагогическая технология, валеологическое воспитание, здоровый образ жизни.

Quest Potential as Pedagogical Technology of Formation Healthy Life-Style Attitude With Teenagers

Shchelina Tamara Timofeyevna, Doctor in Pedagogy, Professor;
Chudacova Anna Olegovna, Master's Degree student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The author of the article draws attention to pedagogical quest potential in formation of positive grounds and ways of conducting healthy life-style with senior students. As an example the author gives the summary of capable and active quest arrangements, analysis the peculiarities of their conduct and the criteria of quality.*

Keywords: quest, pedagogical technology, valeological education, healthy life-style.

В настоящее время валеологическое воспитание в школах в основном заключается в профилактике вредных привычек и развитии физической культуры. Однако последнее всё чаще носит соревновательный характер и акцентирует внимание на сдаче нормативов. При этом упускается важнейший аспект воспитания — формирование навыков, а прежде всего — установки на здоровый образ жизни.

Согласно данным опроса старшеклассников, при определении структуры понятия «здоровый образ жизни» учащиеся часто не соотносят, а в редких случаях и противопоставляют данному тезису утверждение «быть счастливым», т. е. в понимании некоторых школьников до сих пор «здоровый человек — не равно счастливый». Чаще всего в ответах учащихся фигурируют следующие формулы: «вести здоровый образ жизни = делать зарядку + не пить, не курить, не употреблять наркотики + не есть жирную пищу + не болеть + вовремя ложиться спать». За исключением первого и последнего пунктов все ответы начинаются с частицы «не». Современному школьнику много говорят о том, чего не делать, информация же с положительным посылом: о правилах питания, режиме труда и способах отдыха — даётся в директивном, приказном тоне и часто, не поспевая за современными тенденциями, носит примитивный, либо излишне формализованный характер.

Полученные в ходе проведённого нами опроса данные подтверждаются результатами исследования А. К. Зуй-

ковой: очевидно, что 53% опрошенных школьников не осведомлены о том, какие параметры включает в себя понятие «здоровый образ жизни». Для большинства из них здоровый образ жизни (ЗОЖ) это отсутствие вредных привычек и занятия спортом. Кроме того, 40% учащихся даже не настроены на соблюдение принципов ЗОЖ [2].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что особую актуальность приобретает педагогическая помощь старшеклассникам в поисках позитивных мотивов и способов ведения здорового образа жизни.

При составлении валеологической программы следует учитывать реалии современности. Режим школьника 21-го века существенно отличается от распорядка дня прошлых поколений. Интернет и социальные сети дали подростку свободу от родительского контроля и в то же время сконструировали новую зависимость. В портрете пользователя социальных сетей современные исследователи отмечают эгоцентризм, некую долю нарциссизма. Д.И. Фельдштейн так же обращает внимание на общую инфантилизацию современных детей на фоне роста интеллектуальных способностей. Вместе с тем оказывается, что, при всех имеющихся отклонениях, деформациях и новоприобретениях, сохраняется устойчивость психологических свойств подростка, главных тенденций его развития, объективно обусловленных физическими, психическими, социальными факторами [6].

Опираясь на возрастные особенности подросткового и юношеского возрастов, связанные с ними педагогические задачи, а также обращаясь к обозначенной нами выше проблеме, мы предлагаем подробнее рассмотреть как интерактивный метод формирования навыков здорового образа жизни современную технологию — квест. Наш выбор обусловлен, прежде всего, тем, что данный метод воздействует сразу на три структурных компонента установки: когнитивный, объединяющий представления о сущности здорового образа жизни и путях приобщения к нему; эмоциональный, выражающий эмоциональное отношение к проблемам здорового образа жизни, их субъективную оценку; поведенческий, представленный нормами поведения, соответствующими здоровому образу жизни [1].

Любая педагогическая технология предполагает в качестве результата усвоение воспитанниками определённого комплекса знаний, умений, навыков (ЗУМ) [7].

Комплекс ЗУМ узкой направленности определяются темой. Например: экологическая, экономическая, патриотическая, приуроченная к определённому событию, празднику, в нашем случае — валеологическая.

Общие цели, независимые от тематики мероприятия, определяются самой технологией. Например, Мозговой штурм способствует формированию навыков работы в команде, развитию креативности, проявлению лидерских качеств; дискуссия как технология культивирует в участниках деликатность, в то же время критичность, логичность мышления, стремление отстаивать свою точку зрения, обосновывая её аргументами и фактами. Тренинг направлен на мобилизацию личностных ресурсов и тренировку жизненных навыков; караван-театр и психодрама на проигрывание ролевых сценариев в различных ситуациях, словно «репетиция жизни».

Квест как недавно определившаяся педагогическая технология совмещает в себе элементы и мозгового штурма, и тренинга, и игры, а, соответственно, решает ряд задач, возложенных на вышеперечисленные технологии [7].

По мнению многих ученых (Быховский Я.С., Бовтенко М.А., Сысоев П.В., Б. Додж, Т. Марч и др.) при применении квест-технологии учащиеся проходят полный цикл мотивации: от внимания до удовлетворения, знакомятся с аутентичным материалом, который позволяет учащимся исследовать, обсуждать и осознанно строить новые концепции и отношения в контексте проблем реального мира, создавая проекты, имеющие практическую значимость [5].

Сокол И.Н. рассматривает квест как технологию, которая имеет четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел, обязательно имеет руководителя (наставника), четкие правила, и реализуется с целью повышения у учащихся знаний и умений 21 века [4].

Многим педагогам знакома интеллектуально-физическая игра «12 записок», осуществляемая по упрощённой схеме квеста: перед командой учащихся ставится общая

цель — поиск определённого предмета. На территории игры расположены несколько персонажей. Каждый из них обладает своим характером, а так же предметом, который герой готов отдать после выполнения группой участников определённого задания, либо обменять на другой предмет.

О.В. Миновская выделяет следующие этапы организации квеста: создание педагогом интриги по поводу предстоящего события; инструктирование по технике безопасности; определение условий участия каждого ребёнка; обеспечение содержательной и технической подготовки участников; организация самого приключенческого события; организация отдыха участников и обмена впечатлениями; организация осмысления участниками полученного опыта [3].

Особую привлекательность для молодых людей квест приобретает при наличии спонтанности, нелинейности сюжета. Свобода выбора или её иллюзия имеют большое значение для учащихся подросткового и юношеского возрастов. Кроме того, за счёт гибкости сюжета квест приобретает неповторимость, уникальность.

Основными критериями качества квеста выступают его безопасность для участников, оригинальность, логичность, целостность, подчинённость определённому сюжету, а не только теме, создание атмосферы игрового пространства. Приветствуется разнообразие заданий: решение ребусов, загадок, кроссвордов, головоломок, игра «крокодил», тематическое прохождение верёвочного курса, создание плаката, коллажа, рекламы-антирекламы, проектов, включающих в себя использование технологии мозгового штурма, творческая деятельность в техниках аквагрим, боди-арт, перформанс, квиллинг, декупаж и скрапбукинг, поэтические поединки, короткие музыкальные, танцевальные и театральные постановки с элементами психодрамы, тренинговые упражнения и т. д.

Как показывает опыт некачественного квеста, посвящённого формированию навыков здорового образа жизни может служить игра по станциям, где каждый персонаж и предмет выбраны методом «ассоциативного тыка», только исходя из тематики ЗОЖ: футбольный мячик, шприц, яблоко, подушка — и, таким образом, не вписываются в единый сюжет. Данный вопрос выходит на первый план, прежде всего, потому что при рассматриваемом виде непроработанной организации квестовые задания для школьников часто также носят бессвязный характер, не образуют целостной картины, а значит, впоследствии игрокам-учащимся будет сложнее обобщить пережитый ими опыт и структурировать полученную в ходе квеста информацию. Неминуемо возникнут проблемы на конечном этапе рефлексии.

Командный квест, направленный на формирование навыков здорового образа жизни может предполагать прохождение старшеклассниками нескольких станций, задания каждой из которых определяются одной из сфер здорового образа жизни: режим труда и отдыха, спорт, питание, психологическая, социальная и нравственная гармония, независимость от вредных привычек.

В качестве завершения и цели командного квеста может выступать Сбор Мозаики, где на одной стороне представлена картина здорового счастливого мира, а с другой — искажённая разбитая пародия на первую картину с элементами пагубного образа жизни. В этом случае, школьники будут получать по одному кусочку пазла при прохождении каждой станции. Обратная сторона мозаики не может быть собрана правильно, с целью дальнейшего уяснения школьниками, что гармония и целостность может быть достигнута человеком лишь при отказе от нездорового образа жизни.

Слоганом данного мероприятия может служить: «Здоровье — не цель, но средство, чтобы стать счастливым!»

Следует различать командный квест и ролевой. Во втором случае, нет необходимости в чётко прописанном сценарии и включении в игру ведущих «со стороны». Роль организатора сводится лишь к коррекции и направлению участников. Школьники сами проектируют игровое пространство и «создают» историю. Каждый игрок — отдельная личность со своими чертами характера, целями и мотивами.

В качестве ролевого квеста, направленного на профилактику зависимостей, может выступать «Маскарад зависимостей». По своей специфике данное мероприятие напоминает значительно модернизированный круглый стол «Суд над вредными привычками» и проводится в два этапа. Предварительно с участниками осуществляется диагностическая работа по выявлению зависимостей. Это необязательно курение, наркотизация или алкоголизм. Квест проходит в рамках первичной профилактики. В задачи «Маскарада» входит раскрытие механизма зависимостей, формирование защиты от них. Среди своих зависимостей школьники города Арзамаса называли: социальную сеть «в контакте», мнение окружающих, компьютерные игры, прогулки (регулярное желание обязательно побыть одному или, наоборот, в компании), конкретные продукты питания и т. д.

Важно обратить внимание школьников на то, что не все привычки ведут к нежелательным последствиям, однако сам механизм любой зависимости потенциально опасен и является показателем психологической нестабильности.

Первый этап квеста «Маскарад зависимостей» заключается в предварительной подготовке: диагностике и последующем творческом акте. Старшеклассникам предлагается самостоятельно изготовить маски своих зависимостей, костюмы и образы для предстоящего маскарада. Данное мероприятие может быть запланировано как домашнее задание, либо (учитывая и без того сильную загруженность старшеклассников) проводиться в рамках уроков Изобразительного искусства и Мировой художественной культуры, где учитель может провести допол-

нительные мастер-классы для детей по современным техникам творчества, что расширит возможности ребят и скажется на качестве выполнения задания.

На втором этапе каждый ученик презентует образ своей зависимости, участвуя в конкурсах, дискуссиях, интервью и викторинах на тщательно подготовленном Бал-Маскараде. В ходе мероприятия раскрываются особенности зависимостей, их причины. Кульминацией вечера становится избавление участников от масок-зависимостей.

В настоящее время квесты обретают всю большую популярность в России и странах СНГ. Данная технология приобретает новые формы и трансформируется. Масштабы её проведения варьируются от одной комнаты до целой страны, а время проведения от часа до сезона. Среди самых популярных коммерческих проектов отметим квест «Клаустрофобия», где действие разворачивается в замкнутом пространстве в течение часа и предполагает количество участников от одного человека, и поисковую ночную игру «Схватка», чей изобретатель Иван Маслюков впоследствии создал международную сеть активных городских игр «Encounter».

Мы в свою очередь, отмечаем потенциал данной технологии и выступаем за развитие квеста не только в рамках развлекательной экстремально-досуговой деятельности, но и в контексте решения педагогических задач.

Достойным примером командного волонтерского квеста может служить интернет-проект «Активные Выходные», действующий в тюменской области уже на протяжении 3-х лет и направленный на популяризацию социально-активного, здорового и творческого образа жизни [8]. Организаторами-участниками студенческого самоуправления в свободном доступе выкладывается ряд заданий для желающих, по выполнению, которых участники должны предоставить отчёт в оговорённой форме (видеоролик, фотоотчёт). Проект является бесплатным и имеет чёткую систему награждения. Каждый сезон посвящён какой-либо теме («Активные Выходные: зима не промчится мимо!» «Активные выходные: Большая перемена» и пр.). Следует, однако, заметить, что проект «Активные выходные» выходит далеко за рамки технологии квеста, но при этом привносит в неё новые элементы: делает игру масштабнее, доступнее, представляет манёвр при составлении заданий и позволяет использовать потенциал современных информационных технологий.

Подводя итоги, ещё раз отметим педагогический потенциал квеста в развитии личностных ресурсов, активности, коммуникативных и практических умений учащихся общеобразовательных учреждений, а также в формировании у подрастающего поколения навыков и установки на ведение здорового образа жизни.

Литература:

1. Зинова, У. А. Формирование установки на здоровый образ жизни как актуальная проблема // Седьмая волна психологии. / Сб. под ред. Козлова В. В. Вып. 7. — Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2010. — 444 с.

2. Зуйкова, А.К. Здоровый образ жизни подростков: нерешённые проблемы // Здоровье и образование в XXI веке. — 2012. — Т. 14 (Вып. №4). — с. 364–365.
3. Миновская, О.В. Организация экстремальных культурно-досуговых мероприятий для учащихся в условиях города // Социальная педагогика в социальных практиках: Сборник материалов Международного симпозиума/научн. ред. А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. — М.: БУКИ ВЕДИ, 2013. — 212 с.
4. Сокол, И.М. Квест: метод читтехнологія? // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2014. — №2 (114). — с. 28–32.
5. Сокол, И.Н. Классификация квестов // Молодой вчений. — 2014. — Вып. №6 (09). — с. 138–140.
6. Фельдштейн, Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития // Научный, информационно-аналитический журнал «Образование и общество» [Электронный ресурс]. URL: // http://jeducation.ru/3_2008/58.html (дата обращения: 05.11.2014).
7. Щелина, С.О., Чудакова А.О. Квест как технология изучения детской литературы // Мировая словесность для детей и о детях: Материалы Международной научно-методической конференции 23 июня — 27 июня 2014 года. — Москва, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://av.moi-portal.ru> (дата обращения: 05.11.2014).

ПЕДАГОГИКА

Применение современных технологий в учебном процессе на примере лингвистического корпуса

Атрощенко Светлана Аскольдовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Кадаев Александр Владимирович, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема использования современных информационных технологий в учебном процессе. В качестве объектов изучения авторами были выбраны лингвистические корпуса: Британский национальный корпус и корпус современного американского английского языка. Анализ корпусных данных позволяет получать объективные статистические сведения о языке, которые помогают учащимся самостоятельно проверять особенности употребления и точное значение слов и грамматических форм.

Ключевые слова: корпус, корпусная лингвистика, контекст, конкорданс, коллокация.

Data of linguistic corpora as an example of application of modern technologies in the educational process

Atroshchenko Svetlana Askol'dovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Kadayev Alexander Vladimirovich, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article is devoted to the problem of using modern technologies in the educational process. The authors of the article have chosen linguistic corpora as targets of research. They are British National Corpus and Corpus of Contemporary American English. Study corpus' data allows obtaining objective statistical data about the language that helps the student to check the exact using and meaning of words and grammatical forms.*

Keywords: corpus, corpus-based linguistics, context, concordance, collocation.

Осуществляемая в контексте компетентностного подхода модернизация высшего профессионального образования, предполагает обновление содержания образования, что в свою очередь, ставит задачу совершенствования учебно-методического обеспечения каждой учебной дисциплины, в частности, применения современных информационных технологий, новых форм проведения занятий, обеспечивающих формирование у студентов предусмотренных Федеральными государственными образовательными стандартами компетенций.

Решение названной задачи видится в использовании в реальном образовательном процессе вуза не только бумажных и электронных учебников и учебно-методических комплектов, а скорее, в создании учебного окружения, которое базируется на применении интерактивных технологий обучения; освоении стратегий и технологий уста-

новления связи изучаемого материала с проблемами повседневной жизни, развитии дистанционных форм образования.

Одним из условий создания такой обучающей среды является готовность преподавателя вуза к использованию современных технологий работы с учебными текстами и базами данных.

Например, при изучении филологических дисциплин такими базами данных являются лингвистические корпуса. В последнее время появилось достаточное количество научных статей, сообщающих о важности и необходимости использования корпусов в обучении, в частности, английскому языку [1, 2, 3, 4].

Вкратце основные их преимущества были изложены в учебном пособии В.П. Захарова «Корпусная лингвистика»:

1) большой (репрезентативный) объем корпуса гарантирует типичность данных и обеспечивает полноту представления всего спектра языковых явлений;

2) данные разного типа находятся в корпусе в своей естественной контекстной форме, что создает возможность их всестороннего и объективного изучения;

3) однажды созданный и подготовленный массив данных может использоваться многократно многими исследователями и в различных целях;

4) спрос на корпусные данные совпал с появлением соответствующих технических возможностей [1].

Существует множество корпусов английского языка, которые упоминаются в учебниках и на сайтах посвященных корпусам и корпусной лингвистике. Однако, проблема в том, что многие из сайтов платные, и доступ к ним затруднен.

Так, одним из наиболее известных корпусов английского языка, по образцу которого создавались многие другие, является Британский национальный корпус — British National Corpus (BNC) [5]. Объем корпуса составляет 100 млн. слов. Полный доступ к корпусу в режиме on-line отсутствует. В этом режиме доступны далеко не все возможности поискового интерфейса, предоставляемого вместе с полной версией корпуса, выдача ограничивается 50 случайными примерами.

Есть и доступные корпуса с удобным поисковым интерфейсом. Одним из них является Corpus of Contemporary American English (COCA) [6]. Самый большой, сбалансированный корпус английского языка, имеющий в свободном доступе материалы объемом 450 миллионов словоупотреблений американского английского

языка. Создателем этого корпуса является Марк Дэвис, который разработал также доступную версию корпуса BNC.

Проиллюстрируем возможности корпусов COCA и BNC на примере леммы *ging*, поскольку она является одной из наиболее употребляемых в английском языке.

Сравним частотность употребления леммы *ging* в разных регистрах. Таблица 1 включает в себя непосредственные подсчеты и нормированные подсчеты. Непосредственные подсчеты показывают количество случаев встречаемости слова в каждом регистре. Однако эти регистры включают различное количество слов. Поэтому сравнение непосредственных подсчетов нельзя использовать в качестве критерия для вывода о большей или меньшей частотности слова в одном регистре по сравнению с другим. Достоверные основания для сравнения по регистрам обеспечивают нормированные подсчеты, которые преобразуют количество случаев встречаемости слова по стандартной шкале, обычно в пересчете на 1 млн. словоупотреблений.

Как видно из таблицы 1, наибольшей является частотность слова *ging* в BNC разговорной речи, а в COCA — в художественной литературе.

Лексема *ging* образует большое количество сочетаний. Для каждой коллокации (*collocation*) существует сильная тенденция ассоциироваться с одним смыслом или значением. Поэтому выделяя наиболее частые коллокации слова, можно проанализировать его значения.

В таблице 2 приведены коллокаты из 100-словного списка для слова *ging* в BNC в таких регистрах, как научная и художественная литература.

Таблица 1. Частотность леммы RING в определенных регистрах

Регистр	BRITISH NATIONAL CORPUS (BNC)			THE CORPUS OF CONTEMPORARY AMERICAN ENGLISH (COCA)		
	Примерное количество слов в регистре	Непосредственные подсчеты для <i>ging</i> (количество слов)	Нормированные подсчеты (количество случаев встречаемости на 1 млн. словоупотреблений)	Примерное количество слов в регистре	Непосредственные подсчеты для <i>ging</i> (количество слов)	Нормированные подсчеты (количество случаев встречаемости на 1 млн. словоупотреблений)
Разговорная речь	9.963.663	1558	156,37	95,577,943	2989	31.27
Художественная литература	15.909.312	1920	120,68	90,429,400	8349	92.33
Журналы	7.261.990	515	70,92	95,558,725	5138	53.77
Газеты	10.466.422	694	66,31	91,713,978	3592	39.17
Научно-популярная литература	16.495.185	634	38,44			
Научная литература	15.331.668	301	19,63	91,066,191	1684	18.49
Разное	20.835.159	1072	51,45			

Таблица 2. Частые коллокаты *ging* в двух регистрах корпуса BNC

Научная литература		Художественная литература	
Левые коллокаты			
inner	13	'll	99
wedding	11	wedding	52
outer	8	engagement	19
gold	7	gold	19
Правые коллокаты			
road	3	me	55
laser	3	him	46
electrodes	3	back	26
round	3	round	16

Из данных, представленных в таблице, следует, что слово *inner* является наиболее частым левым коллокатом для *ging* в научной литературе, а *me* — частым правым коллокатом в художественной литературе.

Корпусы позволяют исследовать значения слов путем использования конкордансов. Анализ смысла слова можно исследовать, просмотрев списки конкордансов, которые показывают данные словосочетания.

В корпусах COCA и BNC информация о лексеме и ее коллокатах представлена следующим образом: по каждому регистру указывается *source information* — источник информации, включающий дату, а также *expanded context* — расширенный контекст.

Например, в BNC для коллокатов *ging* в художественной литературе можно отметить интересные сходства и различия со словосочетаниями в научной литературе.

Так, совместное употребление *wedding ring* (явно в значении — обручальное кольцо) и *gold ring* (в значении — золотое кольцо) очень похоже в двух регистрах. Однако коллокация *ging round* является примером того, как пара сочетающихся слов может ассоциироваться с разными смыслами в разных регистрах: в художественной литературе пара *ging round* используется в значении глагола «окружать», а в научной литературе — в значении словосочетания по схеме «имя существительное с предлогом» «кольцо вокруг».

В целом COCA и BNC, сформированные на основе разнообразных источников, обладают огромными возможностями для использования в процессе обучения, позволяют увидеть многообразие употребления слов в различных вариантах английского языка, причем в самых различных областях человеческой жизни.

Литература:

1. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика: Учебно-метод. пособие. — СПб.: СПбГУ, 2005. — 48 с.
2. Перезенцева, Ю.С., Атрощенко С.А. В ожидании «другой» лингвистики: идея национального корпуса и «революция» в языкознании // Приволжский научный вестник. — 2013. — №12–1 (28). — с. 106–111.
3. Перезенцева, Ю.С., Атрощенко С.А. Бинарная терминология математики: структурно-семантический анализ // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — №5. — с. 122–124.
4. Перезенцева, Ю.С., Атрощенко С.А. Подготовка профессионального специалиста в контексте компетентностного подхода // Международный научно-исследовательский журнал. — 2014. — №9–2 (28). — с. 109–111.
5. British National Corpus [Электронный ресурс]. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения: 07.11.2014).
6. Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения: 07.11.2014).

Математические модели профессионально ориентированных задач

Атрощенко Светлана Аскольдовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Феклистов Сергей Викторович, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема формирования у студентов навыков математического моделирования процесса принятия решений в профессионально ориентированных задачах бизнес-планирования и эффективного управления.

Ключевые слова: математические модели, анализ деловых ситуаций, применяются математические задачи, решение задач бизнес-планирования.

Mathematical models of professionally oriented tasks

Atroshchenko Svetlana Askol'dovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Feklistov Sergey Victorovich, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article is devoted to the problem of developing of students' skills of mathematical modeling of decision-making process in the problems of business planning and effective management.*

Keywords: *mathematical models, analysis of business situations, applied mathematical problems, solution of business planning problems.*

Согласно новому закону об образовании в России высшее образование призвано обеспечить подготовку высококвалифицированных кадров в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном развитии, углублении и расширении образования. Поставленная цель предполагает решение целого ряда задач, одной из которых является обновление содержания высшего профессионального образования, в связи с чем актуализируются вопросы методики преподавания дисциплин и информационно-методического обеспечения образовательного процесса.

Современный преподаватель вуза сталкивается с проблемой структурирования, психологически грамотного и методически оправданного преобразования научного знания и профессионально-ориентированного материала в учебный материал.

Так, целью изучения математических дисциплин программ бакалавриата направлений экономического профиля является формирование методологии экономико-математического моделирования социально-экономических процессов, а также практических навыков использования экономико-математических методов для принятия эффективных управленческих решений и их экономического анализа.

Достижение названной цели предполагает формирование соответствующих компетенций, компоненты которых включают

— знание базовых экономико-математических моделей, предназначенных для решения типовых оптимизационных задач планирования и управления;

— умение разработать постановку задачи оптимального планирования и управления социально-экономическим процессом, сформировать на ее основе экономико-математическую модель, выбрать метод и средства для решения задачи, дать экономическую интерпретацию результатов.

Для анализа, прогнозирования и выбора оптимальных бизнес-стратегий при планировании и оперативном управлении производством; управлении трудовыми ресурсами; запасами; распределении ресурсов; размещении объектов; руководстве проектом; распределении инвестиций и т.п. необходимым инструментом являются математические модели. Как известно, экономико-математические модели — это модели, описывающие экономические процессы, объекты, связи с использованием математического аппарата: функций, уравнений, неравенств, их систем.

Обучение решению проблем эффективного управления бизнесом, расчета прибыли предпринимательской деятельности и себестоимости производимых товаров и услуг, необходимые для успешной конкуренции, происходит при формировании у студентов умений математического моделирования процесса принятия решения в задачах бизнес-планирования [1, 2, 3].

Под бизнес-планированием принято понимать процесс описания и прогнозирования планируемых действий в бизнесе, а также анализ вероятности наступления желаемых событий и появления желаемых результатов. Решения, которые принимаются в реальных производственных условиях (распределение ресурсов, управления поставками, организации перевозок и т.д.), связаны с переработкой огромных массивов информации, и зависят также от воздей-

ствия различных случайных факторов. Возникает необходимость в рациональном анализе и описании бизнес-ситуаций.

Рассмотрим анализ бизнес-ситуации, переход к прикладной задаче и построению ее математической модели на примере.

Бизнес-ситуация 1. Предоставляется выбор временной работы по сбыту в двух местах. Оплата работы на первом месте основывается на комиссионных началах: доход зависит от того, сколько вам удалось продать. Здесь имеются два в равной степени вероятных дохода: 2000 ден. ед. при высокой продаже, 1000 — при средней. За большую часть времени на втором месте работы платят 1510 ден. ед., но вы можете получить 510 ден. ед. в виде выходного пособия, если фирма выходит из бизнеса. Как выбрать себе место работы?

Проведем анализ бизнес-ситуации: На первом месте имеется два в равной степени дохода, то есть из условия имеем: 2000 ден. ед. при высокой продаже с вероятностью равной 0,5; 1000 ден. ед. при средней продаже с вероятностью так же равной 0,5. На втором месте за большую часть времени платят 1510 ден. ед., вероятность наступления данного события будем считать равной 0,99, тогда в случае выхода фирмы из бизнеса, с вероятностью равной 0,01 можно получить 510 ден. ед.

Анализ бизнес-ситуации предполагает:

1) выделение информационных данных и определение условий бизнес-ситуации;

2) установление связей между информационными данными и формулировка прикладной задачи.

Если в течение достаточно долгого периода времени условия практически не меняются, то решение принимается в ситуации определенности. Если же на них существенно влияют некоторые случайные факторы, то решение принимается в условиях неопределенности, риска. Основным инструментом, с помощью которого можно свести нежелательный риск к минимуму являются вероятностные модели.

Сформулируем прикладную задачу. Найти средние ожидаемые значения зарплаты на первом и втором месте, используя исходные данные. (Если они в обоих случаях окажутся приблизительно равными, то критерием большего риска служит большее значение среднеквадратического отклонения).

Перейдем к моделированию задачи. Введем следующие случайные величины:

x — первое место работы;

y — второе место работы.

Законы распределения этих случайных величин приведены в таблице 1:

Таблица 1. Распределение случайных величин

x_i	2000	1000	y_i	1510	510
p_i	0,5	0,5	p_i	0,99	0,01

Расчет по модели.

Найдем математические ожидания (m_x, m_y) и среднеквадратические отклонения (σ_x, σ_y) величин x и y, используя следующие формулы:

$$m_x = \sum_{i=1}^n x_i p_i$$

$$\sigma_x = \sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - m_x)^2 p_i}$$

$$m_x = m_y = 1500$$

Итак, оба места работы имеют одинаковый ожидаемый доход. Далее найдем среднеквадратичное отклонение величин x и y. Они окажутся равными 501 и 99,8. Из этого сделаем вывод: второе место работы более предпочтительно с точки зрения риска, чем первое.

Бизнес-ситуация 2. Необходимо принять решение об инвестировании некоторого капитала в один из двух проектов:

— проект №1 сулит прибыль в размере 50 ден. ед. с вероятностью 0,4

— проект №2 сулит прибыль в размере 80 ден. ед. с вероятностью 0,2

Какому проекту отдать предпочтение как наиболее прибыльному?

Анализ бизнес ситуации. С вероятностью 0,4 проект №1 сулит прибыль 50 ден. ед., значит с вероятностью 0,6, прибыль будет равна 0 ден. ед. С вероятностью 0,2 проект №2 сулит прибыль 80 ден. ед., поэтому с вероятностью 0,8 прибыль составит 0 ден. ед.

Сформулируем прикладную задачу. Сравнить средне-ожидаемую прибыль в случае выбора проекта №1 и №2.

Перейдем к моделированию задачи. Введем случайные величины:

x — характеризует прибыль проекта №1;

y — характеризует прибыль проекта №2.

Законы распределения этих случайных величин приведены в таблице 2:

Таблица 2. Распределение случайных величин

x_i	50	0	y_i	80	0
p_i	0,4	0,6	p_i	0,2	0,8

Расчет по модели.

Найдем математические ожидания (m_x, m_y) величин x и y по формуле:

$$m_x = \sum_{i=1}^n x_i p_i$$

Математические ожидания данных случайных величин равны:

$$m_x = 20; m_y = 16; \Rightarrow m_x > m_y.$$

Итак, стоит отдать предпочтение проекту №1 как наиболее прибыльному, исходя из среднеожидаемых результатов.

Таким образом, примеры демонстрируют следующую схему процесса формирования и принятия эффективного

решения:

- 1) формулировка бизнес-ситуации;
- 2) анализ бизнес-ситуации;
- 3) формулировка прикладной задачи;
- 4) построение математической модели задачи;
- 5) расчеты по модели и их оценка;
- 6) формулировка решения.

Использование названной схемы позволяет преподавателю в реальном учебном процессе осуществлять информационно-методическую деятельность, включающую проектирование и разработку профессионально — ориентированных упражнений, тестов по различным темам и форм их представления в соответствии с современными требованиями [4, 5].

Литература:

1. Атрощенко, С. А. Формирование у учащихся базовых математических моделей задач эффективного управления // Международный научно-исследовательский журнал = Research Journal of International Studies. — 2013. — №7–4 (14). — с. 55–56.
2. Атрощенко, С. А. Теория и методика обучения студентов педвуза методам изображения геометрических фигур в контексте укрупнения дидактических единиц: дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. — Арзамас, 1998. — 186 с.
3. Лысенкер, В. Л., Лысенкер Л. Ш. Математика и бизнес. — М.: ИЛЕКСА, 2011. — 77 с.
4. Напалков, С. В. Электронные образовательные тренажёры по математике как эффективное средство развития познавательной активности сельских школьников // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — №1 (32). — с. 98–101.
5. Первушкина, Е. А. Модель развития геометрической креативности школьников при обучении математике в 5–6 классах с использованием информационных технологий // Школа будущего. — 2011. — №6. — с. 58–64.

Исследовательская работа по русскому языку в школе: формы, этапы, значение

Букарева Юлия Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Есина Екатерина Александровна, студент
 Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматриваются особенности организации исследовательской работы по русскому языку в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта. Особое внимание уделяется формированию у учащихся метапредметных и предметных компетенций.

Ключевые слова: *исследовательская работа, этапы исследовательской работы, формы организации исследовательской работы, метапредметные и предметные результаты, критерии оценки результатов исследовательской деятельности.*

Research work on the Russian language in school: forms, phases, meaning

Bukareva Yuliya Vasilevna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
 Esina Ekaterina Aleksandrovna, student
 Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *As the title implies the article describes the basic forms and stages of the organization of research work in the Russian language. Much attention is given to the formation of a meta-subject and subject competences of students in carrying out research work in the Russian language.*

Keywords: *Research work, FSES BGE, stages of research work, forms of research work, a meta and object (communicative, linguistic, linguistic, cultural studies) competence.*

Применение исследовательского метода в образовании является эффективным способом развития мыслительных и исследовательских умений учащихся в современной школе. Данный метод предполагает как индивидуальный, так и групповой, совместный поиск неизвестного учащимися.

Индивидуальный проект, в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), «представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект), который выполняется обучающимися самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественной или иной» [5]. Таким образом, исследовательская деятельность обучающихся — это деятельность, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) [3].

Организация исследовательской деятельности в образовательных учреждениях требует грамотного, научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач: организационно-управленческих, учебно-методических, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических.

Рассмотрением новых требований к организации исследовательской работы в школе занимаются А.В. Леонтович (кандидат психологических наук, председатель ООД «Исследователь»), С.В. Абрамова (кандидат педагогических наук, методист научно-методической лаборатории «Языкознание для всех» МИОО), Т.М. Пахнова (кандидат педагогических наук, профессор МПГУ). Так, С.В. Абрамова полагает, что исследовательская деятельность развивает и формирует у учащихся коммуникативные, регулятивные и познавательные универсальные учебные действия, которые ФГОС основного общего образования (ФГОС ООО) относит к метапредметным компетенциям. Кроме того, в процессе исследовательской деятельности ФГОС ООО предполагает формирование и развитие у учащихся лингвистической компетенции, вбирающей в себя нижеприведенные знания и умения:

- представление об исследовательской работе по русскому языку;
- знания о достижениях лингвистической науки;
- знания о системности языка;
- языковая рефлексия;
- навык пользования некоторыми методами сбора и анализа языкового материала;
- умение формулировать тему, цель и задачи, выводы лингвистического исследования.

Исследовательская деятельность на уроках русского языка ставит учащихся перед необходимостью работы с различными источниками информации (справочной, научно-учебной и научной литературе), направлена на ознакомление и переработку полученной информации в научный текст. Защита исследовательской работы по русскому языку обязывает учащихся к публичному выступлению и общению на лингвистические темы, отстаиванию собственных взглядов на ту или иную лингвистическую проблему. Вся вышеперечисленная деятельность учащихся также способствует развитию лингвистической компетенции.

При выполнении исследовательской работы у учащихся формируется культуроведческая компетенция. В ходе работы они рассматривают русский язык как систему, работающую по определенным законам, развивающуюся одновременно с обществом, отражающую особенности национального характера, традиций, менталитета.

Для организации полноценной исследовательской работы в школе существуют два пути: 1) интеграция в урочную деятельность (например, мини исследование на одном уроке или исследование на протяжении изучения конкретной темы и т.д.); 2) внеклассная форма (например, элективный или факультативный курс, личная консультация с научным руководителем).

ФГОС ООО определяет следующие формы организации исследовательской деятельности обучающихся:

1. Элементы исследования в рамках учебных предметов.
2. Предметы в рамках базисного компонента.
3. Элективные курсы — школьный компонент.
4. Группы дополнительного образования.
5. Экскурсия.
6. Общешкольный проект.
7. Поход или экспедиция.
8. Конференция или конкурс.
9. Клуб или молодежное объединение [см. подроб.: 5].

В рамках любой исследовательской деятельности, в том числе по русскому языку, выделяют следующие этапы её организации:

1) Предварительный этап, состоящий из вовлечения учащихся в проектную работу, знакомства с целями, структурой нового вида работы.

2) Определение темы исследовательской работы.

3) Выявление проблемы и цели данного научного проекта, составление примерного плана работы, определение методов исследования.

4) Координирование работы учащихся руководителем: регулярные встречи, во время которых учащиеся обсуждают промежуточные результаты, руководитель комментирует и корректирует проделанную учащимися работу, анализируются собранная информация, формули-

руются выводы, ведется подготовка к защите исследовательской работы.

5) Демонстрация результата исследовательской работы.

6) Оценка проекта, рефлексия над результатом.

Следует отметить, что особого внимания со стороны руководителя требуют этапы постановки цели и задач работы, отбор и чтение лингвистической литературы, выбора метода лингвистического исследования.

В лингвистических исследованиях конечным продуктом является текст, который представляется в виде докладов или презентаций.

Текст исследовательской работы должен содержать следующие компоненты:

— титульный лист;

— содержание с указанием названий частей и страниц (содержание является необязательной частью исследовательской работы, наличие данной части может быть обусловлено значительным объемом работы);

— введение, в котором должны обозначаться проблема исследования, его цель и задачи;

— теоретическая часть исследования, включающая краткий обзор справочной, научной и научно-популярной литературы;

— основная (исследовательская) часть, состоящая из описания метода исследования, анализа языкового материала и его результаты;

— выводы;

— список литературы;

— приложения.

Оценка исследовательской работы по русскому языку является одним из важнейших ее этапов. Главной задачей данного этапа является способствование объективной самооценке учащихся. Оценивать исследовательскую работу могут сами учащиеся в рамках факультатива или научный руководитель исследования. За рамками школы исследовательскую работу по русскому языку могут оценивать организаторы научно-практических конференций и конкурсов.

Выделяют следующие критерии оценки исследовательской работы:

а) наличие авторской позиции;

б) соответствие содержания сформулированной теме, поставленной цели и задачам, структуре работы (введение, цели и задачи, методика исследования, выводы), соответствие вывода полученным результатам;

в) литературный обзор и его качество, осведомленность автора в общей проблематике выбранного направления;

г) самостоятельность в сборе материала и проведения исследования, корректность применяемой методики;

д) культура оформления работы (текста), соответствие представленной работы требованиям конкурса или конференции [2, с. 18].

Следует отметить, что в ходе осуществления исследовательской работы важным является этап рефлексии. Он позволяет руководителю и ученику осознать конечный смысл проделанной работы и выйти на новый уровень совершенствования своих навыков. Рефлексия может иметь разные формы, например, беседа с руководителем, обмен мнениями участников конференции за круглым столом, анкетирование, сочинение-размышление о проделанной работе. Таким образом, школьникам будет легче оценить полученный опыт и увидеть универсальные возможности применения исследовательских навыков.

По завершении работы рефлексия должна осуществляться и со стороны руководителя, который, анализируя руководство исследовательской деятельностью, должен ответить на вопросы: «Что получилось, что не получилось в руководстве над работой?», «В чем причина успеха или неудачи?» и др. Подобные вопросы, по мнению С. В. Абрамовой, являются единственным путем к совершенствованию себя как руководителя.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отмечается, что на старшей ступени школы у учащихся должны быть сформированы навыки ведения исследовательской работы во всей ее полноте: «выдвижение гипотез, осуществление их проверки, владение приемами исследовательской деятельности, элементарными умениями прогноза, <...> самостоятельное создание алгоритмов познавательной деятельности для решения задач творческого и поискового характера» [5]. Исследовательская работа развивает у учащихся самостоятельность, вырабатывает активную жизненную позицию. По мнению Т. М. Пахновой, исследовательская деятельность при изучении русского языка может быть для школьника таким процессом «самовключения в хорошую речевую среду», когда создаются благоприятные условия для достижения эффективных результатов как на предметном, так и на личностном и метапредметном уровнях [4, с. 6].

Таким образом, грамотно организованная исследовательская деятельность на уроках русского языка и во внеурочной деятельности способствуют развитию и формированию как метапредметных, так и предметных компетенций (коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой) и культуроведческой), что является неотъемлемым требованием реализации ФГОС.

Литература:

1. Абрамова, С. В. Русский язык. Проектная работа старшеклассников 9–11 классов: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2012. — 176 с.
2. Абрамова, С. В. Проектная и учебно-исследовательская работа школьников по русскому языку (Статья четвертая) // Русский язык в школе. — 2011. — № 8. — с. 17–23.

3. Леонтович, А.В. Основные концептуальные положения исследовательской деятельности учащихся // Исследователь. ru: интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников», 2002. [Электронный ресурс]. URL: http://www.researcher.ru/editors/f_1ye4bz/f_266an5/f_1xkcoo/a_1y314x.html (дата обращения: 16.09.2014).
4. Пахнова, Т.М. Исследовательская деятельность учащихся как средство воспитания языковой личности (VIII–XI классы) // Русский язык в школе. — 2013. — № 12. — с. 3–6.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 классы) / М., 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> (дата обращения: 7.11.2014).

Универсальные учебные действия как одно из средств реализации деятельностного подхода на уроках физики в основной школе

Володин Андрей Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент;
Кандальникова Ксения Игоревна, студент;
Кузякина Нина Анатольевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье приведен обзор универсальных учебных действий и их формирования на уроках физики в основной школе. На примере курса физики основной школы рассмотрен возможный подход к формированию познавательных универсальных учебных действий в современной школе.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, Федеральный государственный образовательный стандарт, познавательные универсальные учебные действия.

Universal educational methods as a means of activity approach realization on physics lessons in the primary school

Volodin Andrej Mikhailovich, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Kandalnikova Ksenia, student,
Kuzyakina Nina, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article provides an overview of universal educational methods and their formation on physics lessons in the primary school. U considers a possible approach to the formation of cognitive universal educational methods in the modern school on the example of the physics course.*

Keywords: *universal educational methods, Federal State Educational Standard, cognitive universal educational methods.*

Динамика современных изменений во всех областях жизни, в том числе и в сфере образования, накладывает на существующие стандарты требования более чуткого реагирования на данные изменения. При создании Федеральных государственных образовательных стандартов также предусматривалось, что во главу угла ставятся не просто чисто фактические знания в той или иной области, а научение учащихся процессу учения, то есть, задача каждого педагога — это «научить учиться» [1, с. 104]. В качестве одного из возможных подходов к решению данной проблемы в Федеральном государственном образовательном стандарте обозначено формирование универсальных учебных действий, далее УУД [5].

Разные авторы по-разному понимают сущность учебной деятельности. Иногда данный термин понимается как тождество научения, учения, обучения. В советских источниках учебная деятельность представляет собой наиважнейший вид деятельности в младшем школьном возрасте. В толковании Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова учебная деятельность — это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия [2, с. 26].

Умения и навыки, формируемые в итоге изучения учебной дисциплины, можно условно поделить на два вида:

1) общие: образуются у ребенка в процессе освоения не только настоящей дисциплины, но и при ознакомлении с некоторыми другими, применяемые во многих учебных предметах и в текущей жизненной практике, например, способность вычислять, умение пользоваться компьютером и т. д.;

2) специфические (узкопредметные): образуются у школьников только лишь в ходе ознакомления с данной учебной дисциплиной и применяются в основном в этом предмете.

В Федеральных государственных образовательных стандартах предусматривается формирование у учащихся следующих видов УУД:

- личностных (смыслообразование, самоопределение и действие нравственно-этического оценивания);
- регулятивных (целеполагание, планирование, оценка, контроль, прогнозирование, коррекция);
- познавательных (общеучебные, логические и знаково-символические);
- коммуникативных универсальных учебных действий [5].

В связи с этим, проблема организации процесса формирования УУД в образовании связана с необходимостью координации основных предложений по развитию УУД в ходе всего учебного курса, с особенностями образовательных дисциплин, которые зафиксированы в следующих документах: «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования», «Фундаментальное ядро содержания общего образования», «Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа».

В основе программы учебного предмета физики для основной школы лежат «Фундаментальное ядро содержания общего образования» и «Требования к результатам основного общего образования», зафиксированных в федеральном государственном образовательном стандарте общего образования.

Школьный курс физики (ШКФ) является фундаментом для естественно — научных дисциплин, потому что физические законы находятся в основании содержания курсов естествознания, астрономии, химии. Физика — это стремительно развивающаяся наука, которая производит огромное воздействие на многие области деятельности социума. В итоге в курсе этой дисциплины попадают огромное число наглядных примеров употребления физических законов в современной человеческой деятельности.

Цели овладения предметом физики в основной школе:

- формирование интересов и умений школьников на основании сообщения им материала и опыта когнитивной и творческой деятельности;
- осознание детьми сути основных понятий и законов физики, взаимосвязи между ними;
- формирование у школьников представлений о физической картине окружающего мира.

Ознакомление с новой учебной дисциплиной (физикой) учащихся происходит тогда, когда школьник переживает один из самых трудных эпизодов своей жизни — подростковый возраст, когда учащийся стремится поскорее соединиться с миром взрослых. Важнейшая задача воспитателей в конкретный период — это усилить стремление ребенка к обучению, расширить когнитивную самостоятельность школьников, вовлечь их в работу над школьными проектами, формировать у них способности самостоятельно приобретать новые знания, совершенствовать их умения и навыки. Приобретение учащимися УУД преобразуется в способность к саморазвитию и самосовершенствованию в ходе намеренного и обдуманного присвоения нового жизненного опыта.

Познавательные УУД состоят из: общеучебных, логических учебных действий, а также постановки и решения проблемы.

Как отмечается новейшими исследователями [3, с. 90], общеучебные универсальные действия включают в себя:

- самостоятельная постановка учебной цели;
- действия по отбору необходимой информации;
- выстраивание логической последовательности знаний;
- умение построения высказываний в устной и письменной форме;
- подбор в зависимости от исходных условий наиболее эффективных способов решения той или иной проблемы;
- анализ собственной деятельности как на уровне используемых методов и средств, так и результатов;
- умение выделять из текстов самой разной направленности — научной, художественной, публицистической и т. д. — основных и второстепенных мыслей;
- умение на основе сформулированной цели ставить конкретные задачи, вырабатывать возможные пути решения задач творческого и поискового характера.

Отдельную группу общеучебных универсальных действий составляют **знаково-символические действия**:

- моделирование — перевод конкретного объекта в модель путем выделения наиболее существенных признаков (данные признаки выделяют в зависимости от области применения модели: в технике, физических науках, кибернетике и т. д.);
- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Под логическим мышлением в школьном курсе подразумевается способность и умение учащихся выполнять простые логические действия (анализ, синтез, сопоставление и т. д.).

Логические действия представляют собой:

- сопоставление различных данных, поиск сходств и различий, составление классификации;
- анализ объектов с целью выделения существенных признаков;
- синтез объектов;
- отбор признаков и критериев для сравнения;

- выведение следствий;
- установление причинных и следственных связей;
- построение логической цепочки рассуждений;
- построение гипотез и их доказательство.

Постановка и решение проблемы представляют собой:

- постановку исследуемой проблемы;
- поиск путей решения проблем [4].

Для простоты освоения учащимися новых знаний и умений на уроке физики нами используются опорные конспекты и логико-структурные схемы. Данный подход позволяет проводить изучение основных явлений, процессов и законов с четким представлением их взаимосвязей и взаимовлияния, способствует развитию умения оперировать основными определениями и формулами, устанавливая между ними логические связи. Это учит воспитанников выделять основное, а задача педагога всего лишь направлять их. Для учеников результат собственного поиска откладывается в голове намного лучше, нежели умозаключения самого педагога. Этот опыт ценен при решении задач, выполнении самостоятельных заданий, освоении основного материала. Не успевающие ученики вначале могут использовать схему, как основу. С ее помощью по аналогии можно воссоздать материал, ответить на предложенные вопросы. Осваиваемый материал связывается воедино, формируется логическое мышление, навыки самостоятельной работы с пособиями, повышается активность учащихся, растет интерес к учебной дисциплине.

Под формированием у учащихся УУД мы подразумеваем умения и навыки детей, позволяющие им самостоятельно усваивать новую информацию, а также способствующие ее поиску. Поэтому основная цель педагога — это формирование у детей навыка самостоятельного добывания знаний.

Задачи, стоящие перед учителем:

- формирование условий, пробуждающих самостоятельную активность учащихся;
- переконструирование предыдущих знаний учащихся, проблематизация учебного материала;
- подбор учебного материала с учетом не только его освоения в чистом виде, но и стимулирования его самостоятельного поиска.

Задачи, стоящие перед школьниками:

1. Образовательная:

Литература:

1. Асмолов, А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Психология в модернизации образования. — 2011. — № 1 (5). — с. 104–111.
2. Асмолов, А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
3. Асмолов, А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
4. Ивашкин, Д. А. Освоение метода познания на уроках физики // Физика в школе. — 2011. — № 14. — с. 23–25.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=457> (дата обращения: 01. 11. 2014).

— изучение основных физических понятий, величин, явлений и законов;

— изучение прикладных возможностей полученных знаний;

— формирование умений по применению теоретических знаний к решению практических заданий;

— формирование мотивации и опыта учебно-познавательной и практической деятельности.

2. Развивающая:

— развитие навыков аналитико-синтетической деятельности, выдвижения гипотез, наблюдения и экспериментирования;

— развитие логического мышления;

— развитие умения аргументировать собственные выводы и умозаключения.

3. Воспитательная:

— способствовать формированию естественнонаучного мировоззрения;

— пробуждать познавательный интерес к предмету и окружающим явлениям;

— развивать способности к сотрудничеству, общению, работе в коллективе;

— формировать умение критически, но объективно оценивать предметы, явления, поступки и действия (свои и чужие).

Для того чтобы учащиеся самостоятельно стремились к получению новых знаний, работе в коллективе необходимо развивать их логическое и рациональное мышление. Для достижения этой цели мы используем методы мотивации и стимулирования учащихся (создание проблемной ситуации, частично-поисковая деятельность, коллективная исследовательская деятельность, создание ситуации взаимопомощи); методы контроля (индивидуальный опрос, физические диктанты, написание опорных конспектов, структурно-логических схем и их восстановление по памяти).

Структура современных уроков стала более разнообразной. Разнообразие уроков повышает интерес обучающихся к ним. Уроки строятся на деятельностной основе, где учащиеся сами «добывают» и перерабатывают знания. Такие уроки ориентированы в разной мере и на усвоение знаний, и на развитие личности учащихся.

Воспитание патриотизма и нравственности на уроке истории

Воробьева Ольга Валерьевна, кандидат исторических наук, доцент;
Разумкова Елизавета Сергеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматривается процесс нравственного и патриотического воспитания на уроке истории. В ходе исследования определяются цели, способы и пути воспитания патриотизма и нравственности на уроке истории.

Ключевые слова: нравственное воспитание, патриотическое воспитание, урок истории, роль учителя, воспитательные задачи, методы, приемы.

Moral and patriotism training on History lessons

Vorobyeva Olga Valerievna, Ph. D. in History, Associate Professor;
Razumkova Elizaveta Sergeevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The process of moral and patriotism training on History lessons is considered in the article. In the course of research object, means and the ways of moral and patriotism training are determined here.*

Keywords: *moral training, patriotism training, History lesson teacher's part, educational tasks, methods, motions.*

На сегодняшний день одной из приоритетных государственных задач, осуществляемых школой, является воспитание высоконравственной, патриотичной личности. Каким же образом осуществляется данная государственная задача?

В рабочей программе нового Федерального стандарта указываются следующие воспитательные цели: воспитание российской гражданской идентичности — патриотизма, любви и уважения к Отечеству, чувства гордости за свою Родину; осознание своей этнической принадлежности; усвоение традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства долга перед родиной. А также формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, и развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора; формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам [7, с. 10].

Таким образом, можно сказать, что акцент, в основном, делается на воспитании гражданской идентичности, терпимости к другим и развитию морального сознания у школьников.

Нравственное воспитание является стержнем гуманитарного образования, и история занимает основополагающее место в системе духовного воспитания личности. [2].

Рассматривая особенности патриотического воспитания, сначала определим, что такое патриотизм. В настоящее время нет четкости и однозначности в трактовке данного понятия, но в основном — это, прежде всего, любовь к Родине. В российской педагогической энцикло-

педии патриотизм определяется, как любовь к Родине, к своему народу [5, с. 3].

Патриотическое воспитание определяется как скоординированный процесс совместной деятельности государственных и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического долга и убеждения в необходимости выполнения конституционных обязанностей по защите интересов Родины [5, с. 5].

Целью патриотического воспитания, определённого государственной концепцией «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», является развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [1, с. 121].

Для того, чтобы патриотическое воспитание на уроках истории происходило эффективно, нужно использовать определенные методы и приемы.

Непременным условием гражданско-патриотического воспитания является изучение учащимися истории своей семьи. В.А. Сухомлинский считает, что значительное воздействие производит использование познавательных исторических игр-путешествий. [9]. Применение фотографий с изображением родной природы, написание сочинений о родном городе, знаменитых соотечественниках, знакомство с героями Отечества, культурными достижениями. Такие уроки требуют активного участия учащихся.

Например, при изучении Великой Отечественной войны можно дать задание по определению роли своего

города или поселка в достижении победы через рассказ о героях-земляках или фабриках и заводах, работавших на нужды фронта.

Чтобы вызвать у школьников резонанс эмоций, нужно соблюдать следующие условия: эмоциональность самого учителя — переживание им самим тех идей, которые он передает учащимся; использование различных средств, направленных на возбуждение интереса к излагаемым знаниям; формирование определенного личностного отношения учащихся, закрепленного гаммой эмоций, к различным явлениям общественной жизни [4].

В процессе нравственного воспитания происходит раскрытие смысла многих нравственных категорий: добра и зла, равенства, чести и достоинства. Учителю необходимо сообщить учащимся о том, что общечеловеческие нравственные принципы и нормы являются условием человеческого общежития. Важно воспитать у детей и подростков способность самостоятельно моделировать свое поведение [8, с. 286].

Задача историка — способствовать формированию нравственных качеств с помощью своего предмета. При этом учитель должен направлять учеников, вооружать их инструментарием оценки тех или иных событий, в нравственном плане должен апеллировать к лучшим качествам в человеке, опираясь на исторический материал [10].

По мнению А. В. Елисова, существует несколько групп методов воспитания, которые необходимо использовать на уроках истории: 1) методы убеждения; 2) методы организации деятельности учащихся; 3) возрастно-оценочные методы [2].

Первая группа методов направлена на убеждение учащихся в истинности и объективности исторического прошлого. Обратимся также к теме войны, поскольку именно уроки истории, связанные с военной тематикой, обладают высоким воспитательным потенциалом. Так на занятии в 8 классе «Гроза двенадцатого года», посвященного Отечественной войне 1812 года, нужно объяснить школьникам, почему Кутузов принял решение сдать Москву на совете в Филях. Аргументы могут быть следующими: после Бородинского сражения армия была ослаблена и не могла бы дать отпор Наполеону; к тому же из Москвы было увезено все что можно, чтобы враг не мог нажиться; и, главное, завести врага вглубь России, ведь потеря Москвы не означает потерю всей страны.

Методы организации деятельности воздействуют на поведенческую сферу школьников. Например, при изучении Отечественной войны 1812 года можно использовать работу по группам, где общим заданием будет вопрос: «Почему война является Отечественной?» Каждая группа дает характеристику военной силе: 1 — военным, армии; 2 — партизанам. В результате выполнения этого задания ученики учатся быть толерантными, принимать чужую точку зрения.

Третий вид методов получил название возрастно-оценочных, сущность которых сводится к одобрению и осу-

ждению. Их назначение — регулирующее через эмоционально-волевую сферу проявляющихся положительных и отрицательных качеств личности учащихся [2]. Так при изучении урока «Гроза двенадцатого года» можно попросить учащихся дать оценку действиям Кутузова, отвечая на вспомогательные вопросы: «Правильное ли решение принял Кутузов сдать Москву? Оцените Тарутинский маневр. Правильно ли было заводить врага вглубь страны?».

Таким образом, вышеперечисленные методы способствуют воспитанию любви к своей Родине, формированию нравственных чувств и уважительного отношения к другим людям.

По мнению многих современных педагогов для того, чтобы повысить нравственную значимость школьного урока можно действовать в 3-х направлениях: через самого педагога, через саму историю и через форму подачи материала. Использование всех направлений в совокупности дает максимальную эффективность в реализации нравственно-воспитательных целей урока [2, 3, с. 36–38].

Ведущую роль в этом направлении занимает личность учителя. Воспитание личностью есть воспитание своим примером. Педагог должен стремиться к максимальному раскрытию всех своих положительных сторон [2]. Так учитель сам должен любить свою Родину и уважительно относиться к окружающим его людям, обсуждать актуальные вопросы, связанные с современными событиями, совершать поездки в культурно-значимые места нашей Родины и т. д.

Педагог может способствовать формированию нравственной личности ребенка с помощью такой технологии обучения, как диалог, позволяющий развивать аналитические, синтетические и оценочные умения учащихся [6, с. 453].

В учебный процесс важно включать такие познавательные задачи, при решении которых ученик бы размышлял над ситуацией, где участники событий стоят перед альтернативным выбором [8, с. 288].

Например, диалоговую форму можно применить при рассмотрении причин, приведших к Отечественной войне. Задание можно дать следующее: «Какая причина, на ваш, взгляд, является самой главной и почему? Причины: противоречия между Россией и Францией в политической и торгово-экономической сферах; противоречия в династической сфере; противоречия в польском вопросе».

Существует и другая возможность воспитать нравственные качества в учениках, которая связана с содержанием изучаемого учебного материала [2]. Правильно подобранные исторические факты должны непременно присутствовать на уроках истории. Учитель должен с помощью материала показать ценность нравственного опыта народов, эпох, личностей. Для этого необходимо изучать шире и глубже моральные убеждения людей в процессе исторического развития; изучать деяния людей; излагать

детальнее факты, носящие воспитательный характер; включать дополнительные тексты для анализа учениками; ставить нестандартные вопросы; нацеливать учеников на самостоятельный поиск трудных вопросов и ответов на них; составлять памятки-наставления, в которых систематизируется исторический опыт анализа нравственных качеств. Основываясь на изучаемом материале, учитель должен использовать различные типы заданий, ориентированных на нравственный поиск [10].

Например, можно попросить учеников подумать, почему возникло партизанское движение в 1812 году в России и какова его роль. Предполагаемым ответом будет следующее: партизанское движение возникло из-за того, что народ осознал опасность войны, поэтому и вступился за ее сохранение. Роль партизанского движения была велика, потому что, совершая свои вылазки, партизаны наносили значительный урон вражеской армии.

Для усиления эмоционально — чувствительного момента на уроке можно использовать нестандартные формы начала урока на материале афоризмов, высказываний, притч [2]. Так урок по Отечественной войне 1812 года можно начать со слов А.С. Пушкина, взятых из 10 главы «Евгения Онегина»:

*Гроза двенадцатого года настала —
Кто тут нам помог?*

Литература:

1. Выршиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: монография. — Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. — 172 с.
2. Елисов, А.В. Нравственное воспитание учащихся на уроке истории [Электронный ресурс]. URL: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4261747> (дата обращения 06.03.2014).
3. Левкина, Т. Патриотическое воспитание при изучении отечественной истории // Воспитание школьников. — 2007. — №10. — с. 36–38.
4. Мамеева, В.Г. Патриотическое воспитание школьников // МОУ «Тулатинская средняя общеобразовательная школа» Алтайский край., Чарышский район., с. Тулата [Электронный ресурс]. URL: [http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%](http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%20) (дата обращения 23.03.2014).
5. Микрюков, В. Патриотизм: к определению понятия // Воспитание школьников. — 2007. — №5. — с. 2–8.
6. Педагогическая практика в системе подготовки современного учителя. Выпуск 7. Материалы научно-практической конференции 21–22 апреля 2006 г. — Арзамас: АГПИ, 2006. — 661 с.
7. Сахаров, А.Н. История России. Рабочие программы. 6–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений/А.Н. Сахаров, А.А. Левандовский, Е.Е. Вяземский. — М.: Просвещение, 2011. — 144 с.
8. С чего начинается Родина?: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 24–25 марта 2004 г. — Арзамас: АГПИ, 2004. — 587 с.
9. Гражданско-патриотическое воспитание на уроках истории и во внеурочной деятельности // Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №2 с углубленным изучением отдельных предметов «Образовательный центр» города Нефтегорска муниципального района Нефтегорский Самарской области [Электронный ресурс]. URL: [http://yandex.ru/clck/jsredir? from=yandex.ru%3Byandsearch](http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%3Byandsearch) (дата обращения 23.03.2014).
10. Ярома, О.В. Воспитание нравственной культуры учащихся на уроках истории// Кафедра педагогики Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-4/194-vospitanie-nravstvennoj-kultury-uchashchikhsya-na-urokakh-istorii/> (дата обращения 05.03.2014).

*Остервенение народа,
Барклай, зима иль русский Бог?*

Воспитание историей осуществляется на примерах героической борьбы, подвигов, талантов россиян. Раскрывая подвиги героев, важно, чтобы ученики подводились к осознанию, почему наши предки жертвовали состоянием, любовью, самой жизнью во имя интересов Отечества [6, с. 451]. Например, при изучении Отечественной войны 1812 года, можно дать опережающее задание — составить портретную галерею, посвященную героической деятельности партизан: Д. Давыдова, В. Кожинной, А. Сеславина и других. В результате ученики не только воочию запомнят героев войны, но и проникнутся духом гордости за их отважную деятельность.

Таким образом, уроки истории занимают основополагающее место в осуществлении нравственного и патриотического воспитания школьников, где гражданско-патриотическое воспитание осуществляется на основе объективного изучения исторического прошлого [9]. А среди приемов, способствующих воспитанию нравственности и патриотизма, можно отметить следующие: методы убеждения, методы организации деятельности учащихся, возрастно-оценочные методы, диалоговая и групповая формы работы, нестандартные формы начала урока, применение фотографий родной природы или портретов героев нашего Отечества.

Этапы управления организационной культурой педагогического коллектива ДОУ

Ганичева Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент;
Столярова Анна Дмитриевна, магистрант
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассмотрено содержание понятия организационная культура, а также выявлены и обоснованы этапы управления развитием организационной культуры в педагогическом коллективе дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: организационная культура, руководитель, управление, этапы управления организационной культурой, педагоги ДОУ.

Stages of Management of Corporate Culture of Teaching Staff of Preschool Educational Institution

Ganicheva Irina Aleksandrovna, Ph. D. in Psychology, Associate Professor;
Stolyarova Anna Dmitrievna, Master's Degree student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper considers the content of the concept organizational culture, as well as established and developed stages of development management of organizational culture in the teaching staff of preschool educational institution.*

Keywords: *organizational culture, leader, management, stages of management of organizational culture, teachers preschool educational institution.*

В современных условиях функционирования любого профессионального коллектива организационная культура является достаточно мощным источником повышения эффективности его деятельности. Организация является сложным организмом, основой жизненного потенциала которого является культура, которая предполагает ценности, нормы и отношения, принимаемые и разделяемые сотрудниками. Особо значимым становится осмысление опыта управления организацией посредством управления ее культурой применительно к специфике управления дошкольным образовательным учреждением.

Организационная культура является предметом исследования многих зарубежных и отечественных ученых и практиков и рассматривается как совокупность общественно-прогрессивных формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения персонала данной организационной структуры, стиля руководства, показателей удовлетворенности работников условиями труда, уровня взаимного сотрудничества и совместимости работников между собой и с организацией, перспектив развития [1, с. 156].

Оказывая большое влияние на деятельность организации или учреждения, организационная культура выполняет различные функции: интегрирующую (объединяющую), нормативно-регулирующую, смыслообразующую, мотивирующую, адаптационную (социализирующую), охранную (стабилизирующую, поддерживающую), инновационную.

Организационная культура в дошкольном образовательном учреждении нами рассматривается как фактор, обеспечивающий условие общепринятого, согласованного восприятия реальности и согласованного группового поведения педагогов и сотрудников. В научных публикациях отмечается развитие нового подхода преодолевающего крайности «чрезмерно оптимистических воззрений рационально-прагматической концепции и скептических взглядов феноменологического направления на возможности управления организационной культурой» [2, с. 65].

Мы предполагаем, что в функциональном отношении управление развитием организационной культуры педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения (далее ДОУ) позволяет решить ряд следующих задач, которые направлены на то, чтобы мотивировать деятельность сотрудников в нужном направлении и ритме путем демонстрации им прогрессивных тенденций ее развития, скоординировать профессиональную деятельность педагогов, профилировать их деятельность и избежать профессиональных иллюзий.

В ходе исследования нами была создана и внедрена система поэтапного управления развитием организационной культуры педагогического коллектива ДОУ. Эта система включает в себя несколько этапов (мотивационно-информационный, диагностический, проектировочный и направляющий) и возможные способы развития содержательного наполнения деятельности по управлению организационной культурой. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №29» (Муниципальное

бюджетное дошкольное образовательное учреждение) г. Сарова, а также в МБДОУ «Детский сад №16, г. Арзамаса. В исследовании принимали участие работники педагогических коллективов ДОУ в количестве 30 человек.

Так, на первом, **мотивационно-информационном этапе**, который включает в себя осознание руководителем внешних и внутренних факторов организационной культуры, была внедрена система специальных форм работы, направленных на актуализацию, систематизацию и совершенствование уровня развития организационной культуры педагогического коллектива ДОУ.

Большую роль на этом этапе оказывает руководитель дошкольного образовательного учреждения: его жизненные ценности, представления об идеальной организации; образ идеальной (эффективной) организационной культуры; управленческая компетентность (информированность о сути управленческой деятельности и реализуемый стиль управления). Отметим, что регистрация этих сведений представляет для руководителя значительные трудности. В этой связи в ДОУ были внедрены следующие формы работы:

- организация и проведение педагогического совета на тему: «Проблемы формирования модели инновационной организационной культуры, направленной на изменение имиджа ДОУ»;

- проведение методического объединения руководителей ДОУ с целью выявления проблемы управления организационной культурой и освещение ее актуальности;

- проведение педагогом-психологом (старшим воспитателем) семинара-практикума на тему: «Разрешение конфликтных ситуаций» с сотрудниками ДОУ;

- установление партнерских отношений с другими учреждениями;

- проведение круглого стола на тему: «Философия и миссия ДОУ» основной задачей которого является определение основных ориентиров развития и ценностей коллектива;

- выпуск стенгазеты газеты «Мы вместе» совместно всеми педагогами ДОУ с целью расширения информационного пространства.

Кроме того, на данном этапе руководителю ДОУ необходимо обратить внимание на организацию и внедрение таких эффективных форм работы, как: подготовка и проведение праздников, создание ритуалов; культивирование символики и атрибутики; участие в общих делах, способствующих общению детей разных возрастных групп, усилению взаимодействия воспитателей и воспитанников; организация педагогического клуба ДОУ; выпуск внутрикорпоративных изданий; организация профессиональных конкурсов как средства формирования конкурентной среды; организация сайта ДОУ, который освещает его традиции, мероприятия, достижения. По отзывам педагогов, перечисленные формы работы позволяют повысить профессиональную мотивацию, способствуют улучшению психологического климата, оказывают влияние на расширение информационного пространства ДОУ.

Содержание следующего этапа управленческой деятельности — **диагностического** — включало диагностику организационной культуры в образовательном учреждении. Различные организационные характеристики, которые исследователи предлагают использовать в качестве критериев, отражены в типологиях организационной культуры, моделях, позволяющих определить влияние культуры на организационную эффективность, показателей, находящихся под прямым воздействием организационной культуры: это — уровень текучести кадров, сроки и успешность прохождения трудовой адаптации, социально-психологический климат и т.д. Разнообразный выбор измерений организационной культуры и методов ее диагностики с одной стороны говорит о проработанности проблемы, а с другой — о том, что существует много ситуаций неопределенности [3, 4, 5].

Наиболее эффективным направлением деятельности на данном этапе является проведение диагностического исследования с целью выявления степени изменения организационной культуры, оценка степени адекватности организационной культуры. Так диагностическая методика «Определение внешних параметров организационной культуры дошкольного образовательного учреждения» позволила нам определить у педагогов ДОУ особенности параметров, характеризующих внешний, «поверхностный», слой организационной культуры, то, с чем мы непосредственно сталкиваемся при посещении дошкольного образовательного учреждения, что нам бросается в глаза сразу и после некоторого наблюдения: знаки, символы, лозунги и т.д. И хотя этот слой внешний, он является очень важным, так как определяет микроклимат в коллективе, а также настрой коллектива на выполнение поставленных задач.

Для выявления творческого потенциала профессиональных знаний и умений работников ДОУ нами был проведен опрос, который позволил определить более глубокий, «подповерхностный» слой организационной культуры, который играет важное значение при анализе изучаемого явления. Профессиональные знания воспитателей, их стремление к профессиональному росту служат мощным стимулом к развитию организации в целом, и, в частности, организационной культуры ДОУ. Ценностное отношение человека к собственному развитию во многом формируется в коллективе и связано с той организационной культурой, носителем которой являются он сам и его трудовой коллектив. «Определение некоторых параметров организационной культуры по методике Г. Хофстеде» смогла дополнить сведения, предыдущих опросов для получения более полной картины.

В результате проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что зачастую руководитель ДОУ хорошо знаком с существующей культурой в коллективе и некоторые ее аспекты воспринимаются им как должное, и потому могут быть незамеченными при анализе. Кроме того, многие педагоги ДОУ недооценивают свою роль в установлении благоприятного психологического микро-

климата в коллективе, не придают особого значения развитию творческого потенциала их личности. Достаточно большое количество педагогов, участвующих в исследовании затрудняются адекватно оценить собственные профессионально-ценностные ориентации с учетом актуальности и значимости проблемы развития организационной культуры. Поэтому необходима постоянная целенаправленная работа по управлению развитием организационной культуры в педагогическом коллективе ДОУ.

На **проектировочном** этапе управленческой деятельности мы осуществили анализ состояния культуры в ДОУ, который позволил определить возможные пути управления ею, принять решение о тех действиях, которые обеспечат оптимальный переход из сегодняшнего уровня сформированности организационной культуры в желательное. Мы обратили внимание на три стратегии управления культурой: формирование, поддержание (укрепление) и изменение. Этапы проектирования организационной культуры включают в себя: построение идеологических принципов руководителя, в которых формируется организационная культура; создание организационной идеологии; прогнозирование способов продвижения сильных субкультур, укрепления существующих значимых аспектов культуры; проектирование желательного образа организационной культуры (представление о миссии, целях, принципах деятельности, нормах поведения) [2, с. 191]. Для проектирования и успешной реализации изменений организационной культуры становится важным понимание того, каких усилий руководителя и ресурсов потребует их осуществление, каковы основные направления изменений.

Особое внимание на данном этапе мы отделили психологическому обеспечению внедрения изменений: привлечение внимания к необходимости изменений; организацию процесса получения конкретных предложений от сотрудников ДОУ и поддержку активных сотрудников, подающих такие предложения; создание неофициальной информационной сети распространения информации о проводящихся изменениях; учет при подготовке информации, способах презентации материалов особенности и личностные характеристики педагогов; учет продуктивных возражений, возникающих у педагогов. Следует отметить, что на базе тех ДОУ, которые участвовали в нашем исследовании, были успешно проведены следующие формы работы: психологические тренинги по профилактике эмоционального выгорания педагогов; введение в режим работы минуток-релаксаций (новый ритуал); разработка программы улучшения психологического климата в коллективе; организация в ДОУ комнаты психологической разгрузки; проведение семинара-брифинга для педагогов и сотрудников ДОУ, с целью формирования позитивного поведения; разработка и внедрение дресс-кода; обновление символики ДОУ и др.

В результате исполнения предыдущих этапов возникает содержание **направляющего этапа**. Направляющий план действий в ДОУ включает: организацию совместной

деятельности по проектированию организационной культуры; организацию социального взаимодействия; организацию группового обучения педагогов; закрепление организационных норм административными мерами.

Для решения обозначенных проблем по совершенствованию организационной культуры была разработана комплекс мероприятий по обеспечению направляющего этапа и управлению развитием организационной культуры педагогического коллектива ДОУ. Они рассчитаны на долгосрочный период и предусматривают системное управление процессом изменения, как отдельных компонентов организационной культуры, так и в целом её совершенствование. Так как, развитие организационной культуры требует организации совместной деятельности, то наиболее перспективным для развития организации считается использование группового ресурса, который проявляется в совместно-творческой деятельности, которая предполагает «сотворчество» — такой тип деятельности, в котором каждый является равноправным создателем нового.

Совместно-творческая деятельность предполагает реализацию следующих интересных форм работы в ДОУ:

— участие коллектива педагогов в городских и районных конкурсах «Грани талантов», «Путь к успеху», «КВН», «Одаренные дети» и др.;

— организацию и проведение традиционных праздников: Новый год, 8 Марта, окончание учебного года, юбилеи, День рождения детского сада, День дошкольного работника и др.;

— совместное благоустройство территории детского сада;

— подготовку и участие в городском конкурсе образовательных учреждений;

— разработку и реализацию совместных проектов;

— изучение общественного мнения о результатах работы ДОУ с помощью таких методов, как беседа, анкетирование и др.;

— отслеживание достижений педагогов, детей, коллектива и др.

При таком подходе решения поставленных задач, безусловно, снижается сопротивление персонала различным инновационным изменениям ДОУ, а также охотнее исполняются решения, принимаемые самими участниками. Эта работа имеет ряд преимуществ.

Еще одним компонентом направляющего этапа является организация группового обучения, то есть так называемая — доподготовка (обучение руководителей и педагогов образовательного учреждения). Она предполагает постановку целей обучения в соответствии с планами организации на определенный период; определение структуры персонала и политики в отношении каждой категории (в соответствии с целями образовательного учреждения); анализ потребности в обучении; выбор форм и методов обучения; выбор человека, который проведет данное обучение. Обучать можно весь коллектив или отдельных сотрудников. Целесообразнее обучать группу педагогов, но если обучение этой группы проводится вне органи-

зации, то по «возвращении» педагогов оно может нивелироваться остальными, поэтому целесообразно проводить обучение внутри учреждения (без отрыва от производства) [1, с. 5].

Итак, анализ содержания деятельности ДООУ и его руководителя позволяет сделать вывод о том, что в управлении развитием организационной культурой для руководителя существует ряд трудностей, которые обусловлены сложностью феномена организационной культуры и различием подходов к управлению, а также недостаточной профессиональной компетентностью руководителя. Решением данного противоречия на наш взгляд является оказание руководителю поддержки в управлении организационной культурой со стороны педагогического коллектива.

Проведенное нами экспериментальное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что управ-

ление развитием организационной культуры педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения будет успешным, если будет проведен комплекс мероприятий, включающий в себя выявление особенностей развития организационной культуры педагогов в дошкольном образовательном учреждении, типа организационной культуры, поддерживающего выбранную руководством стратегию организационного развития, а также создание условий, обеспечивающих эффективное управление развитием организационной культуры педагогического коллектива ДООУ. Перечисленные формы и методы работы по управлению организационной культурой педагогического коллектива, безусловно, позволяют улучшить психологический климат в ДООУ, сформировать ценности, нормы и отношения, принимаемые и разделяемые сотрудниками коллектива, усиливают стратегию и тактику руководителя ДООУ.

Литература:

1. Галкина, Т. П. Социология управления: от группы к команде: учеб. пособие. — М.: Финансы и статистика, 2004. — 224 с.
2. Белоусова, С. А. Психологическое обеспечение управления педагогическим персоналом образовательной организации: учебное пособие/под. ред. Г. Г. Гореловой. — Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. — 319 с.
3. Виханский, О. С., Наумов А. И. Менеджмент: учебник. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Экономистъ, 2006. — 670 с.
4. Ушаков, К. М. Ресурсы управления школьной организацией. — М.: Сентябрь, 2000. — 140 с.
5. Шейн, Э. Х. Организационная культура и лидерство/Пер. с англ.; под ред. В. А. Спивака. — СПб.: Питер, 2002. — 336 с.

Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста посредством продуктивно-творческой деятельности

Губанихина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
Шикина Ксения Дмитриевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматривается эффективность занятий продуктивно-творческой деятельности в развитии мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: моторика, мелкая моторика, творчество, продуктивно-творческая деятельность.

The development of fine motor skills of Preschool children through productive-creative activities

Gubanikhina Elena Vladimirovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Shikina Ksenia Dmitrievna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. The article examines the effectiveness of training productive and creative activities in the development of fine motor skills of hands in preschool children.

Keywords: *motility fine motor skills, creativity, productive and creative activities.*

«...Чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребёнок».
В.А. Сухомлинский

В детском саду современные дети дошкольного возраста проводят большую часть своего сознательного времени. Поэтому задачей воспитателя является создание таких условий, при которых ребёнок развивался бы всесторонне и активно.

Немаловажную роль в успешном интеллектуальном и психофизическом развитии играет мелкая моторика рук. Дело в том, что основную информацию об окружающем мире ребёнок получает через прикосновение. Именно через него происходит основное обогащение и накопление опыта, поэтому детям так необходимо все трогать, гладить, хватать и пробовать на вкус окружающие предметы.

В эпоху Просвещения немецкий философ Иммануил Кант говорил о том, что «Рука — это своего рода внешний мозг!». Действительно, на кончиках пальцев располагаются множество рецепторов, которые посылают в центральную нервную систему человека импульсы. А воздействие на акупунктурные точки, расположенные на кистях рук, позволяет влиять на внутренние органы с целью регулирования их работы. К примеру, массируя мизинец ребёнка, мы активизируем работу сердца, а при проблеме с кишечником поможет массаж среднего пальца.

Еще до нашей эры учёным было известно влияние уровня развития рук на мозг человека. Так, специалисты восточной медицины утверждали, что игры, в которых задействованы руки и пальцы ребёнка приводят в гармоничное отношение тело и разум, положительно действуя при этом на мозговые системы. Это объясняет влияние развития мелкой моторики рук на уровень развития речи.

Исследователи Санкт-Петербургского Института физиологии детей и подростков А.В. Антакова-Фомина, Е.И. Исенина, И.М. Сеченов подтвердили связь речевой функции и пальцевой моторики. И.М. Сеченов считал, что движения руки человека возникают в процессе обучения и воспитания, а не предопределены наследственно, и являются результатом образования ассоциативных связей между осязательными, тактильными и зрительными связями в процессе взаимодействия с окружающим миром [1, с. 128].

Развитие мелких движений рук осуществляется под контролем зрения. Центры, отвечающие за речь, расположены в головном мозге человека очень близко. Поэтому активировать зоны, отвечающие за речь, наиболее быстро позволяет стимуляция мелкой моторики рук. Профессор М.М. Кольцова, занимавшаяся данной проблемой, пришла к выводу о том, что уровень развития речи напрямую зависит от уровня развития ручной умелости. Она считала, что если уровень развития мелкой моторики соответствует возрасту ребёнка, то и речь будет развита в пределах нормы [4, с. 22].

Но нужно помнить о том, что развитие мелкой моторики не единственный фактор, влияющий на развитие речи. Если с ребёнком не будут разговаривать, то, не смотря на отличное развитие мелкой моторики, речь будет развита недостаточно. Поэтому не стоит забывать о стимуляции вопросами. С ребенком нужно общаться как можно больше в быту, вызывать на разговор просьбами и предложениями, не забывая при этом про развитие мелкой моторики рук.

В младшем и раннем дошкольном возрасте у ребёнка интенсивно развиваются функции и структуры головного мозга. На кончиках пальцев располагаются нервные окончания, передающие сигналы в мозговой центр. Поскольку всестороннее представление об окружающем мире невозможно без тактильно-двигательного аппарата, начинает возникать потребность в развитии мелкой моторики рук.

Психолог А.А. Реан под моторикой понимает любые движения, совершаемые скелетно-мышечной системой [5, с. 328]. Психиатр Жмуров В.А. предлагает другое определение, в котором вся двигательная сфера человека и есть моторика [3, с. 448].

Дудьев В.П. утверждает, что совокупность двигательных возможностей пальцевых движений, которые определяют успешность формирования навыков самообслуживания, трудовых, бытовых и других операций представляют собой мелкую моторику пальцев рук [2, с. 197].

В настоящее время многие педагоги и психологи считают, что мелкая моторика рук представляет собой совокупность скоординированных действий мышечной, нервной, костной и зачастую зрительной систем в выполнении точных и мелких движений кистями и пальцами рук и ног.

Маленькие дети с трудом вращают и поворачивают запястье, отсюда появляется необходимость выполнения нужного движения от плеча. Поэтому можно сказать, что низкий уровень развития мелкой моторики требует чрезмерных затрат энергии от ребёнка, а неумение застегивать пуговицы или правильно держать ложку говорит о неспособности выполнения элементарных навыков самообслуживания.

Очень важно начинать работу над развитием мелкой моторики с самого раннего детства. Грудному младенцу можно массировать пальчики, воздействуя при этом на расположенные на них активные точки. В раннем и младшем дошкольном возрасте можно играть в игры, в которых будет активно задействована работа кистей рук. Но одних игр недостаточно для полноценного развития мелкой моторики.

В современных программах отмечается положительное влияние на развитие детей занятий продуктивной деятельностью. Действительно, во время занятий продуктивной творческой деятельностью у ребёнка развиваются психические процессы и личностные качества, происходит приобретение бесценного жизненного опыта. Но стоит помнить, что успешность становления отдельных личностных и физиологических качеств напрямую зависит от уровня развития мелкой моторики рук.

Говоря о продуктивно-творческой деятельности, мы подразумеваем создание ребёнком чего-то нового, неповторимого. Так, на занятиях изобразительной деятельностью у детей развиваются творческие способности и эстетическое восприятие, закрепляются знания о сенсорных эталонах, происходит развитие мышления, внимания и мелкой моторики рук.

Особую роль играет рисование. Именно с него начинается творческая деятельность ребёнка. В процессе создания изображения происходит совместное развитие руки и глаза, так как на всех этапах необходим зрительный контроль. Рисуя инструментами, близкими по форме к тем, какие будут использоваться в школе, происходит формирование первоначальных графических навыков. Педагог помогает ребёнку правильно держать карандаш, обучая складывать большой, средний и указательный пальцы в «щепотку». С помощью рисунков воспитатель может отследить уровень и динамику развития мелкой моторики на каждом возрастном этапе. С самого зарождения детской психологии появилась идея о том, что детский рисунок является одним из средств исследования душевного мира ребёнка.

Также большой интерес для дошкольников представляет конструирование. В различных многочисленных постройках, как правило, отражена окружающая действительность. Важно отметить, что мышление во время конструктивной деятельности имеет практическую направленность и носит творческий характер. Так, создавая постройку, дети представляют, какой она будет в конечном итоге и в какой последовательности следует совершать движения. Во время выполнения движений у ребёнка развивается мелкая мускулатура пальцев, пространственное и тактильное восприятие, зрительно-моторная координация и творческая активность.

Лепка является одним из самых распространённых и широко используемых средств. С одной стороны, лепка требует развитых восприятий и ощущений от ребёнка, а с другой сама способствует их совершенствованию. Главное её преимущество перед другими видами изобразительной деятельности заключается в том, что в процессе создания задействованы обе руки, а значит, уровень умения зависит от владения собственными руками, а не карандашом или кисточкой. Стараясь как можно точнее передать форму изображаемого предмета, ре-

бёнок активно задействует все десять пальцев. Это приводит к координации как движений обеих рук, так и работы обоих полушарий головного мозга.

Работа с бумагой один из любимых видов деятельности детей, так как бумага может стать основой для многих интересных игр. Педагоги и психологи отмечают, что разрывание, разрезание, сгибание и сминание бумаги не только способствует развитию мелкой моторики рук, но и носит терапевтический характер, благотворно влияя на нервную систему ребёнка. При выполнении различных работ пальцы становятся сильными и гибкими. Так, к примеру, уверенно пользоваться ножницами помогают упражнения на вырезание фигурок, а развитию точных движений способствует плетение ковриков из разноцветных полос. Такая техника обработки бумаги как бумажная филигрань или квиллинг требует тонких, точных и ловких движений пальцев. Поэтому в процессе занятий рука приобретает точность, гибкость и уверенность.

Не стоит забывать и о том, что прививает любовь к природе и способствует развитию мелкой моторики такой вид деятельности как работа с природным материалом. Изготовление поделок процесс очень трудоёмкий и кропотливый, так как природный материал, как правило, очень хрупкий. Данная работа развивает силу руки и пальцев, укрепляет мышцы пальцев и кистей, обеспечивает смену тонуса мускулатуры рук. Мелкие и тонкие движения становятся более чёткими, быстрыми, точными и скоординированными. Кроме развития мелкой моторики рук, данные занятия способствуют развитию воображения, образного мышления, фантазии и необходимых навыков самообслуживания.

Начинать работу продуктивно-творческой деятельностью лучше не с самих занятий, а с подготовки к ним. Необходимо подготовить руку ребёнка к выполнению сложных двигательных движений. Наиболее эффективным средством для этого является массаж каждого пальчика и кисти рук. Воспитатель сначала на своем примере, затем на примере руки ребёнка объясняет последовательность и правильность выполнения движений. После чего можно ввести пальчиковую гимнастику: катание деревянных шариков различного диаметра по столу, перекалывание пуговиц, фасоли, карандашей и других предметов из одной руки в другую.

Конечно, даже овладев на достаточно высоком уровне рисованием, аппликацией, лепкой или конструированием ребёнок не научится писать. Данные виды продуктивной деятельности позволяют только укрепить руку, сделать её более умелой, научить легко и свободно управлять используемым инструментом, способствуют становлению связи рука-глаз. Все это является важными предпосылками для успешного обучения ребёнка в школе. Ведь не само обучение письму, а подготовка к нему является наиболее важным составляющим подготовки ребёнка к следующей ступени образования.

Литература:

1. Антакова-Фомина, Л.В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук // Тезисы докладов XXIV-го Всесоюзного совещания по проблемам высшей нервной деятельности. — М.: МГУ, 1974. — 235 с.
2. Дудьев, В.П. Психомоторика: слов.-справ. — М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. — 366 с.
3. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. — 2-е изд. — М.: Джан-гар, 2012. — 864 с.
4. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. — М.: Советская Россия, 1973. — 122 с.
5. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК 2002. — 656 с.

Малая родина в патриотическом воспитании дошкольников

Гусев Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент;
Васильева Ксения Викторовна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье проводится анализ отечественных исследований в области патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Раскрываются особенности воспитания у дошкольников чувства патриотизма на материале народной национальной культуры. Выявляется духовно-нравственный потенциал малой родины в патриотическом воспитании детей дошкольных образовательных организаций. Даются рекомендации по ознакомлению детей раннего возраста с элементами малой родины, как эффективного средства формирования патриотической воспитанности.

Ключевые слова: малая родина, патриотическое воспитание, дошкольник, чувство патриотизма, народная культура, дошкольная образовательная организация.

Small homeland in patriotic education of Preschool children

Gusev Dmitriy Alexandrovich, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Vasilyeva Kseniya Viktorovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article is devoted to analysis of domestic research in the field of Patriotic education of children of preschool age. The specifics of education in pre-school children a sense of patriotism in the material folk culture. Reveals the spiritual and moral potential of the homeland in the Patriotic education of children of preschool educational institutions. Recommendations to familiarize young children with the elements of the homeland, as an effective means for the formation of Patriotic education.*

Keywords: *small motherland, patriotism, preschooler, patriotism, popular culture, educational organization.*

Патриотизм — это любовь к родному краю и Родине, к ее природным богатствам, культуре, людям и дому. В настоящее время все чаще в данном направлении патриотизм приобретает статус высшей ценности, ассимилирующий в себе нравственные, духовные, исторические и многие другие элементы. Патриотизм есть воплощение любви к стране и Отечеству, наличие тесной связи с историей и культурой нации, достижениями и неудачами — все это составляет духовно-нравственную основу личности, что, в свою очередь, формирует в ней позицию гражданина и необходимость участия в жизни и судьбе своей Отчизны.

Многими учеными, педагогами и психологами, такими как Н.В. Алешина, Н.Ф. Виноградова, А.Д. Жариков, С.А. Козлова, Н.Г. Комратова, Н.К. Крупская, Л.Е. Ни-

конова, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский были исследованы разнообразные вопросы патриотического воспитания.

Козлова С.А. в своих трудах говорит о патриотическом воспитании как о целенаправленном процессе педагогического воздействия, цель которого — обогащение знаний детей дошкольного возраста о Родине, формирование патриотических чувств, привитие эталонов нравственного поведения, становление чувства долга, развитие потребности приносить пользу народу и Отечеству [6, с. 134–135].

Никонова Л.Е. определяет патриотическое воспитание как процесс усвоения наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, где живёт человек [8, с. 53].

Целью патриотического воспитания является формирование основ патриотизма, как нравственной стороны личности, развитие личности как социально активного члена общества, становление человека, как личности, воспитание в нем духовности и гражданской ответственности, формирование патриота, готового защищать интересы страны и трудится на его благо.

Патриотизм — широкое понятие, вбирающее в себя такие смысловые характеристики, как: привязанность к месту, где человек родился и вырос; уважительное отношение к языку; защита интересов Отечества и его независимости; наличие гражданских чувств; верность Отчизне; гордость за культурные и социальные достижения; наличие прочных знаний об историческом прошлом страны; соблюдение традиций; посвящение своей деятельности на благо и процветание Родины [4, с. 20].

В своих знаменитых педагогических трудах еще В. А. Сухомлинский говорил о том, что детство это каждодневное открытие мира и поэтому воспитание должно быть построено так, чтобы в этом было познание человека и Родины, величия, красоты и глубины окружающего. Основопологающим этапом при данной работе необходимо считать накопление социального опыта дошкольниками о жизни в своем крае, поведенческих норм и правил, знакомство с культурой. В первую очередь любовь к Родине начинается с любви к малой родине [9, с. 11—12].

Чувство патриотизма не зарождается само по себе. Его становлению способствует целенаправленное длительное воспитательное воздействие на личность с ранних лет жизни, где также имеют влияние такие условия, как образ жизни, семья, работа в дошкольной образовательной организации, школе, коллективе.

Одной из главенствующих задач в воспитании детей дошкольного возраста является привитие любви к Родине и родному краю, знакомство с элементарными понятиями и целенаправленная систематическая работа с детьми в условиях образовательного учреждения. В настоящее время данный вопрос нашел отклик у большинства педагогов и является, как никогда актуальным. С чего же начинается становление этих представлений? Естественно оно начинается через знакомство с произведениями искусства, музыкой, окружающей природной действительностью и родными местами населенного пункта.

На дальнейших ступенях развития знания расширяются и обогащаются, совершенствуются, складываясь при этом в единый образ и представления о месте проживания дошкольника. Использование в учебно-воспитательном процессе материала краеведческого характера имеет немаловажное значение в работе патриотической направленности. Особенно важен материал, связанный с той местностью, где расположено дошкольное учреждение. Нельзя упускать из вида и тот факт, что детей также необходимо знакомить с достижениями родного края. Весь собранный материал и сведения краеведческой направленности, должен быть понятен и близок детям,

адаптирован к данному возрасту, что в свою очередь, вызовет у них познавательный интерес.

Воспитание обращается к особенностям быта и культуры и благодаря этому дошкольники осмысливают неотъемлемость своей жизни в культурно-природной среде, осознают степень ответственности за ее сохранение и приумножение ценностей. Главной задачей для педагога при работе в патриотическом направлении показ сложности исторического пути малой родины и хронологическое выделение всех лучших передовых явлений в родном крае.

Каждый уголок нашей страны имеет характерные черты исторического развития, неповторимые черты культуры и природы. Все это определяет в каждом человеке привязанность к родному краю и заинтересованность к его истории и судьбе. В работе воспитателя главным становится знакомство с малой родиной, с его историей, культурой и помощь в нахождении взаимосвязи с окружающей действительностью и жизнью общества. Актуальность развития познавательного интереса в области патриотического воспитания связана также с запросами общества, а именно, чем шире, глубже и содержательнее знания детей о малой родине, о его истории, культуре, природе, тем более успешными они окажутся в воспитании любви к краю и Родине.

Лихачев Д. С. говорил: «Если человек не любит, хотя бы изредка смотреть на старые фотографии своих родителей, не ценит память о них, оставленную в саду, который они возделывали, вещах, которые им принадлежали, — значит, он не любит их. Если человек не любит старые улицы, пусть даже и плохонькие, — значит, у него нет любви к своему городу. Если человек равнодушен к памятникам истории своей страны, — он, как правило, равнодушен к своей стране» [7, с. 74-76].

Одной из важнейших задач системы дошкольного образования в патриотическом воспитании является работа с равнодушием среди детей. Из практики можно увидеть, что наиболее запоминающимися и действенными являются такие методы и формы работы с дошкольниками, где они сами являются непосредственными и активными участниками. Поэтому разработка методик патриотического воспитания в дошкольных образовательных организациях в настоящее время получает первостепенное значение. Для успешного формирования патриотизма детям необходимо дать основные знания о Родине, стране, народе, истории, культуре. Патриотическое воспитание несет духовно-нравственный аспект становления мировоззрения, что в свою очередь дает возможность возвращать любящее сердце. Важно чтобы патриотическое воспитание имело духовно-нравственную природу. Воспитание патриота, знающего историю своего края и страны, любящего свое Отечество не может быть реализовано без освоения народной культуры и познания духовных ценностей своего народа [1, с. 10-13].

В последнее время значительно возросла роль народной культуры, как источника патриотических чувств у дошкольников. Народное искусство, как и искусство в целом, много-

функционально и одна из этих функций — воспитательная. Народное искусство обладает большой воспитательной возможностью. Через ее призму открываются истоки духовного существования народа, освящаются нравственные и эстетические ценности, что является также частью истории края. Для успешного формирования жизненных ценностей и идеалов детям необходимо предоставлять возможность знать истоки искусства и национальной культуры [2, с. 104].

Хотелось бы отметить, что в настоящее время в нашу жизнь активно проникают элементы зарубежной культуры. Этот фактор имеет также большое значение. Непреднамеренное смешение культур приводит к серьезным проблемам. Важно не только не забывать истоки своей культуры, при многообразии и внедрении иных культур, а наоборот, возрождать и развивать полузабытые пласты местной народной культуры, которая будет способствовать самоидентификации коренного населения нашей страны и проживающих на нашей территории национальностей. Педагогу при подготовке к работе в направлении патриотического воспитания необходимо учитывать данный фактор и хорошо разбираться в особенностях родного края, страны, чтобы не вызвать смешивания информации.

Национальная культура также является важной частью патриотического воспитания. Ее вхождение в жизнь ребенка происходит через родителей и дошкольную организацию. Из этого исходит вывод о том, что чем раньше дошкольник придет к осознанию и пониманию культуры народа, тем глубже он проникнется народными ценностями, тем крепче будет связь с малой родиной. Большое значение при воспитании интереса и любви к родному краю оказывает близкое окружение ребенка. Постепенно дошкольники знакомятся с детским садом, улицей, на которой они проживают, населенным пунктом и в результате со страной. Родители играют важную роль при знакомстве с родным краем. Совместно с ребенком можно провести небольшую экскурсию, даже если вы просто идете в магазин, бассейн, на прогулку. Также выезд за город на природу или в деревню может стать увлекательным путешествием по миру природы родного края, где можно указать на характерные особенности местности.

Особенности каждой территории можно выявить в различных видах искусства: песня, танцы, устное народное творчество и изобразительное искусство. Народное искусство, с малых лет окружающее малыша, должно воздействовать на него в комплексе. При таком подходе природа народного творчества раскрывается во всем своем многообразии, эмоционально воздействует и увлекает ребенка. Важно дать понять дошкольнику, что каждый человек является частью своего народа, что у каждого есть Родина [3, с. 81–82].

Дошкольная образовательная организация является той ступенью, которая закладывает духовно-нравственный потенциал в душу ребенка. Ее целью является воспитание личности имеющую активную жизненную позицию, творческий потенциал, имеющая способность самосовершенствоваться и гармонично взаимодействовать

с другими людьми. Только через активное включение ребенка в культуру народа можно осуществить полноценное раскрытие его личности — непосредственное проживание в культуре и традициях.

В последнее время по патриотическому воспитанию дошкольников выходит большое количество литературы. Часто в ней затрагиваются только отдельные стороны исторического воспитания, к сожалению, в определенных видах деятельности не прослеживается система, которая могла бы отражать все существо заявленного феномена. Чувство патриотизма многообразно по своему содержанию. Сюда можно отнести и любовь к малой родине, и гордость за народ своей страны, и ощущение неразрывности с миром, а также желание сохранить и преумножить богатство своей Родины. При ознакомлении дошкольников с родным краем реализуются такие задачи, как воспитание любви к своему краю, уважение к труду взрослых, проявление интереса к промыслам и традициям, формирование чувства гордости и ответственности за родной край, формирование бережного отношения к природе края. Представленные задачи реализуются во всех видах деятельности: непосредственная образовательная деятельность, игровая и трудовая деятельность, быт. С их помощью у дошкольников формируются не только патриотические чувства, но и выстраиваются отношения с окружающими взрослыми и сверстниками.

При ознакомлении ребенка с родным краем важнейшая задача педагога состоит в том, что необходимо отобрать из большого количества впечатлений, получаемых дошкольником, такие, которые ему наиболее доступны: природа, мир животных, труд людей, традиции, достопримечательности и т.д. Поэтому, начиная работу по воспитанию любви к родному краю, педагог обязан хорошо знать историю и особенности своей местности. Он обязан продумать, что рассказать и показать детям, выделив при этом характерные особенности местности и края. В каждом населенном пункте своя неповторимая природа, традиции и быт. Подбор материала о представляемой местности дает возможность формировать у детей представление о том, чем знаменит родной край [5, с. 133].

При знакомстве детей с родным городом или населенным пунктом, необходимо показать, что он представлен своей историей, достопримечательностями, традициями, известными людьми. Дети младшего дошкольного возраста должны познакомиться с названиями своей улицы, улицы на которой располагается детский сад. Детей старше необходимо знакомить с объектами, расположенными на соседних улицах. Количество объектов при знакомстве старших дошкольников, более разнообразен — район, местность города или населенного пункта в целом, его достопримечательности, места, имеющие историческое значение и памятники. Детей знакомят с ними, объясняют, в честь кого они возведены. Для создания полной картины необходимо проведение экскурсий (по улице, городу, на природе), наблюдение за трудом взрослых, где происходит понимание, что труд важен. Также большое значение имеет знакомство дошкольников с народными промыслами края.

Приобретение знаний и представлений о родном крае — это сложный педагогический процесс, предполагающий совместную деятельность педагога и детей, использование разнообразных методов педагогического воздействия на ребенка. Педагогический процесс дошкольной образовательной организации вбирает в себя большое количество форм, методов и приемов работы.

Дошкольное детство является благодатным периодом для приобретения знаний о родном крае и воспитания чувства патриотизма, поскольку дети данного возраста имеют высокую восприимчивость и легко обучаемы. В связи с этим, очень важно, чтобы ребенка в раннем детстве окружали люди, которые были бы для него примером для подражания.

Литература:

1. Аронов, А. Воспитываем патриотизм // Дошкольное воспитание. — 1988. — №2. — с. 10–13.
2. Гусев, Д. А., Соколова В. Н. Художественно-эстетическое воспитание сельских школьников средствами народного искусства: региональный аспект: монография. — Арзамас: АГПИ, 2009. — 184 с.
3. Гусев, Д. А., Зайкин М. И. От народных ремесел — к духовным идеалам культурного наследия // Высшее образование сегодня. — 2014. — №1. — с. 80–83.
4. Жариков, А. Д. Растите детей патриотами: книга для воспитателей детского сада. — М.: Просвещение, 1980. — 192 с.
5. Жуковская, Р. И. Родной край: пособие для воспитателей детского сада/Р. И. Жуковская, Н. Ф. Виноградова, С. А. Козлова; под ред. С. А. Козловой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1985. — 268 с.
6. Козлова, С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., исправ. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 416 с.
7. Лихачев, Д. С. Письма о добром. — 4 изд., испр. и доп. — СПб.: Нотабене, 1994. — 232 с.
8. Никонова, Л. Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов. — Минск: Народная асвета, 1991. — 112 с.
9. Сухомлинский, В. А. О воспитании. — М.: Политиздат, 1985. — 270 с.

Формирование речевых умений младших школьников при создании сочинения-описания

Жесткова Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент;
Стрижева Кристина Николаевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматривается система работы по формированию речевых умений младших школьников при создании сочинения-описания.

Ключевые слова: сочинение-описание, речевые умения, младший школьник, начальная школа.

Formation of the speech abilities of junior Schoolchild in creating works of descriptions

Zhestkova Elena Aleksandrovna, Ph. D. in Philology, Associate Professor;
Strizheva Kristina Nikolaevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article discusses the system work on the formation of speech abilities of juniorschoolchild in creating compositions-description.*

Keywords: *writing-description, speech skills, younger students, elementary school.*

Обучение школьников умению свободно и связно выражать мысли и наилучшим образом пользоваться языковыми средствами является конечной целью всей системы обучения русскому языку в школе.

Известный лингвист и методист XX века В.И. Чернышёв отмечал: «Люди, которые плохо владеют речью, имеют некоторое право упрекнуть своё учебное заведение за то, что оно не научило их пользоваться тем оружием,

которое оказывается более всего нужным». Вот почему система занятий по русскому языку должна находиться в поле пристального внимания и учителя-практика, и методики как науки [8, с. 103].

В работах Е. М. Катоновой, Т. Г. Рамзаевой, А. Текучева, Т. А. Ладыженской, В. Кустаревой представлены методические указания по работе над формированием речевых умений учащихся.

Так, А. Текучев в своей работе «Методика русского языка в школе» утверждает, что «речевые умения школьника — это обширная область умений, связанных с использованием устного и письменного слова, умение формулировать краткий и полный ответ на вопрос, письменно или устно пересказать прослушанное или прочитанное, написать сочинение, составлять планы» [9, с. 297].

Т. А. Ладыженская в статье «Система работы по развитию связной устной речи учащихся» пишет о том, что для успешной реализации работы по развитию речи необходимо осуществление определенных условий. Во-первых, это существование корректной ориентации учителя на то, что овладение нормами литературного языка также существенно, как овладение нормами правописания. Учащиеся должны понимать существенность таких понятий, как «культурный человек» и «культура речи». Во-вторых, это осмысление учащимися самого понятия нормы: что такое норма, как она работает в языке, почему необходимо ею владеть. В-третьих, это учет необходимости частого повторения правильного ответа, как в письменном, так и в устном виде. И, в-четвёртых, это, как результат выполнения предшествующих условий, применение системы упражнений, дающей учащимся возможность развивать речевые навыки и умения [7, с. 23].

Содержание работы складывается из обучения нормам литературного языка, работы по обогащению словаря и грамматического строя речи учащихся, развития навыка связной речи. Среди речевых упражнений большое значение приобретают упражнения по созданию текстов [1, 2, 4, 5, 6].

Сочинение — одна из форм таких высказываний. Это упражнение, при помощи которого можно сделать монологическую речь школьников более четкой, грамотной, расширить их опыт речевой деятельности, сформировать элементарные компетенции в сфере речевых коммуникаций.

Существует несколько видов сочинений: сочинение-рассуждение, сочинение-повествование, сочинение-описание. Более подробно остановимся на сочинении-описании.

Сочинение-описание — это сочинение, в основе которого описание как тип речи. О значении сочинения-описания знают все учителя, написано немало методических разработок. Но как построить уроки развития речи таким образом, чтобы повысить интерес к творческой работе, раскрыть способности детей, сформировать коммуникативные компетенции, которые в итоге станут базой для последующего успешного обучения в основной школе?

В работе над сочинением существует система, под которой понимается последовательность обучения сочине-

ниям в целом. Система предусматривает развитие у учеников определенных умений четкой, грамотной речи. Эти умения являются коммуникативными, они образуют основу речевой компетенции.

Умение четко и грамотно излагать свои мысли в письменной и устной форме — это сложное умение, которое требует от ребенка кроме общего развития и овладение определенными умениями:

- умение раскрывать тему;
- умение подчинять сочинение основной мысли;
- умение строить сочинение в определённой композиционной форме;
- умение правильно выражать свои мысли;
- умение улучшать написанное.

В период обучения в начальной школе дети получают первый опыт грамотного изложения своих мыслей, то есть опыт работы над сочинением. Первые сочинения пишутся детьми на основе своего жизненного опыта, поэтому они небольшие по объёму. В большинстве случаев, это рассказы о событиях, которые развиваются во времени, к примеру: «Как мы встречали птиц», «Как мы убрали школьный двор». В них описывается начало того или иного события или действия, его развитие и конец. Такие рассказы просты для понимания учащимися, так как содержат сюжет.

Сочинения-описания являются неотъемлемой составляющей уроков русского языка. В ходе работы над сочинением учащиеся закрепляют те орфографические умения и навыки, которые они получают на уроках грамматики. Сочинения-описания выполняются под руководством учителя. Работа над сочинением носит обучающий характер [3, с. 20].

Рассмотрим последовательность обучения сочинениям с элементами описания в начальной школе.

Подготовительная работа к сочинениям-описаниям начинается в букварный период и продолжается весь учебный год.

В первом классе дети впервые знакомятся с сочинением-описанием. Сочинение-описание способствует развитию точности выбора слов, словосочетаний, предложений, чёткому оформлению мыслей. В ходе художественного описания учащиеся наблюдают, выделяют главные отличительные признаки предмета, применяют полученные знания и наблюдения.

Элементы эмоционального описания включаются в сочинения не сразу. Первоначально они состоят из двух-трех предложений. Чтобы школьники могли включать элементы описания в свои творческие работы, они под руководством учителя в начале работы составляют короткие устные и письменные зарисовки (два-три предложения) внешности человека, известных явлений природы и предметов.

Особенностью методического подхода обучения младших школьников написанию сочинения — описания в первом классе является система упражнений, базированная на принципе поэтапного увеличения сложности. Поэтому письменным сочинениям в первом классе пред-

шествуют устные обучающие упражнения: устные ответы на вопросы, объединенные темой, восстановление деформированного текста по ряду сюжетных картинок, составление предложений по сюжетным картинкам, устные рассказы по прочитанному. Выполняя эти упражнения, учащиеся под наставлением учителя учатся высказывать мысли последовательно.

Наиболее простыми в системе обучающих упражнений являются устные ответы на вопросы, объединенные общей темой. Эта работа творческая, так как от учащихся требуется высказывать свои мысли на указанную тему. Порядок высказывания учитель определяет вопросами, учащиеся же должны понять вопросы и верно ответить на них. В качестве дидактического материала для этого вида упражнений можно использовать учебные диафильмы и демонстрационные картины по развитию речи. Учебные диафильмы удобны тем, что учитель сам устанавливает время просмотра каждого кадра.

В альбом демонстрационных картин по развитию речи в первом классе включены сюжетные, пейзажные и предметные картины. Каждая из картин включает в себя материал, по которому можно сформулировать ответы на вопросы. Вопросы учителя должны быть направлены не только на выявление содержания картины, но и на ее осмысление, они должны приучать младших школьников к самостоятельным рассуждениям, подводить к выводам.

Одним из видов обучающих упражнений по развитию речи является составление предложений, объединенных темой, и запись их под руководством учителя. Материалом этого могут стать сюжетные картины. Учитель просит учащихся обратить внимание на сюжетные картины, а затем рассказать, что на них представлено. В ходе такой работы у учащихся развивается умение точно подбирать слова, верно строить предложения на заданную тему. Работа над письменным сочинением начинается с конца первого полугодия [7, с. 10.].

Приведем примерную тематику сочинений-описаний в первом классе:

1. Моя любимая игрушка (устное описание).
2. Наша улица (устное описание по наблюдениям).
3. Берёзка осенью (устное описание).
4. Одуванчик (запись трех-четырёх предложений).
5. Зацвела ива (запись трех-четырёх предложений).
6. Школьный двор (запись трех-четырёх предложений).
7. Моя школа (запись трех-четырёх предложений).

Сочинения-описания во втором классе — это маленькие по объёму сюжетные рассказы как в письменной, так и в устной форме. Перед непосредственной работой над сочинением-описанием учитель обращает внимание учащихся на фрагменты изучаемых ими художественных произведений, которые содержат описание и могут служить их образцом.

Учитель организует наблюдение, для того чтобы описания получились точными. В описаниях часто используются прилагательные. Учитель должен сообщить детям эту особенность и помочь в подборе нужных слов.

При подготовке к сочинению-описанию следует подбирать несколько прилагательных, которые характеризуют те или иные предметы. К примеру: берёзка — молоденькая, красивая, белоствольная, стройная, нарядная; листочки — изумрудные, клейкие, молодые. Эти ряды слов записывают на доске, и, работая с ними, учитель показывает, как из такого количества слов выбрать самое точное для описания данного предмета в зависимости от темы сочинения.

Во втором классе расширяется тематика сочинений. К сочинениям на основе личного жизненного опыта прибавляются сочинения по наблюдениям за трудом людей и природой, по сюжетным картинкам.

Приведем примерную тематику сочинений-описаний во втором классе:

1. Зимний вечер.
2. Кленовый лист.
3. Снежинка на ладошке.
4. Зима в парке (коллективное сочинение после экскурсии в парк).
5. Котёнок (сочинение-миниатюра по опорным словам).
6. Мой самый лучший друг (устный рассказ).
7. Книга — лучший друг (коллективное сочинение-рассказ).
8. На кормушке (по серии картинок).
9. Сочинение по картине И. Левитана «Март».

В третьем классе в сюжетные рассказы и сочинения вводятся также описания единичных предметов и простых действий: описание грибов в сочинении «За грибами», описание рисунка в сочинении «Что я люблю рисовать» и т.д. Работа начинается с совместного составления рассказов на темы летних впечатлений. Там, где это возможно, в сюжеты включают элементы описания.

В третьем и четвертом классах дети пишут сочинение-описание по картинам. Картины развивают воображение учащихся, наблюдательность, учат понимать искусство живописи. Написание сочинения по одной картине в разы сложнее, чем по ряду картин. Здесь ученик, используя собственный жизненный опыт, свои знания, должен в воображении создать сюжет, представить себе обстановку, на фоне которой происходит событие до и после момента, запечатлённого на картине, наметить действующих лиц. При этом учащийся должен контролировать себя, чтобы его воображение соответствовало реальности.

Приведем примерную тематику сочинений-описаний в третьем классе:

1. Как я отдыхал летом (по летним впечатлениям).
2. Сочинение по картине И. Левитана «Рожь».
3. Сочинение по картине А. Пластова «Первый снег».
4. Белочка (сочинение-миниатюра).
5. Моя мамочка.
6. Сочинение по картине А. Саврасова «Грачи прилетели».
7. Весенняя бабочка.

8. Сочинение по серии картинок «В половодье».

В начальных классах дети описывают картину по вопросам, выявляя: идейно-тематический смысл, композицию картины; действие, если оно есть, действующих лиц.

В период с первого по четвертый класс требования к описанию картин возрастают с каждым годом: вводятся элементы анализа, развивается наблюдательность детей.

Таким образом, система работы по формированию речевых умений младших школьников при создании текста-

описания на каждом году обучения в начальной школе имеет свои специфические особенности. Важно также отметить, что основным условием хорошего сочинения-описания является правильная работа над темой, её раскрытие и понимание. Без удовлетворения этого условия нет смысла работать над сочинением дальше.

Сочинение-описание в начальной школе является важнейшим методом воспитания ребенка, потому что при изложении своих мыслей он приучается концентрировать внимание, анализировать впечатления и чувства, правильно формулировать высказывание, делать выводы.

Литература:

1. Бескорвайная, Л. С. Современные открытые уроки русского языка. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 384 с.
2. Бобровская, Г. В. Активизация словаря младшего школьника // Начальная школа. — 2003. — №4. — с. 47–52.
3. Гусев, Д. А., Зайкин М. И. От народных ремесел — к духовным идеалам культурного наследия // Высшее образование сегодня. — 2014. — №1. — с. 80–83.
4. Жесткова, Е. А. Усвоение младшими школьниками традиционных морально-этических ценностей на уроках русского языка // Начальная школа. — 2013. — №5. — с. 24–28.
5. Жесткова, Е. А. Лингвокультурологический и когнитивно-дискурсивный подходы в преподавании русского языка в полиэтнической школе // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2014. — №2. — с. 77–81.
6. Жесткова, Е. А. Развитие речи младших школьников в процессе работы с толковыми словарями // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: сб. материалов Всерос. науч. конф. 7 февраля 2014 г. Нижневартовск. — Нижневартовск: изд-во НГУ, 2014. — с. 43–46.
7. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М.: Просвещение, 1974. — 255 с.
8. Сеницын, В. А. Современные подходы к развитию речи младших школьников // Начальная школа. — 2003. — №2. — с. 10–14.
9. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе. — М.: Просвещение, 1980. — 414 с.

Организация работы с материалами периодической печати на уроках гуманитарного цикла

Исакова Любовь Владимировна, преподаватель;

Горькова Евдокия Владимировна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

На основе анализа нормативных документов и опыта работы ведущих специалистов-практиков автор представил свое видение использования материалов периодической печати на уроках гуманитарного цикла.

Ключевые слова: урок, материалы периодической печати, методы обучения, средства обучения, приемы обучения, компетентностный подход, метапредметные результаты обучения.

Organization of work with materials of periodicals in the Humanities lessons

Isakova Lubov Vladimirovna, university lecturer;

Gorkova Evdokia Vladimirovna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *Based on the analysis of normative documents and the experience of leading practitioners, the author presented his vision of the use of periodicals on the lessons of the Humanities.*

Keywords: *lesson, periodicals, teaching methods, teaching AIDS, teaching techniques, competence approach, interdisciplinary learning outcomes.*

Ряд экспертов [2, с. 22] сегодня утверждают, что в современном мире происходит углубление противоречий между динамичной, гибкой и продуктивной экономикой и общественной нестабильностью, растущей незащищенностью личности. Образование как открытая общественная система должно реагировать на эти изменения. Одним из ответов на этот вызов в мировом масштабе стало смещение акцента с вопроса о том, чему учить, на вопрос, *как учить*. Мировой тенденцией стало повышенное внимание к вопросам методики и методологии преподавания, в том числе к процессуальному компоненту гуманитарного образования, как основополагающему элементу мировоззренческой позиции личности [2, с. 23]. В первую очередь это обусловлено спецификой компетентностного подхода, а также формирование личностных, предметных и метапредметных результатов обучения [6]. Это обуславливает разработку новых, а также актуализацию уже существующих методов и приемов обучения, с целью создания эффективной образовательной среды. При этом важно подчеркнуть, что богатый материал для основного и дополнительного изучения на уроках гуманитарного цикла, содержит отечественная периодическая печать.

В связи с этим, разрабатываемая нами проблема имеет важное прикладное значение. Особо отметим, что в мировой теории и практики методики преподавания гуманитарных дисциплин, в частности, истории, обществознания и правоведения, использование газет и журналов в процессе изучения отдельных тем, уже имеет давнюю традицию. Так, например, в КНР — чтение газет на уроках с середины 70-х гг. XX в., является одним из основных приемов обучения. Подобная практика применялась в начале 80-х гг. XX в. в Германии [4, с. 8]. В России такая практика возникла в переходный период (1993 — 1997 гг.) развития отечественной системы образования [3, с. 610-611], ввиду отсутствия актуальной информации для работы на уроках истории и обществознания, содержащей статистические сведения о положении дел в государстве, и необходимой для изучения правового регулирования отдельных областей общественной жизни.

При работе с материалами периодической печати на уроках, необходимо помнить следующее: в газетах и журналах публикуется разный по жанру, происхождению, разновидностям материал. Так, например, законы, постановления властей, правительственная хроника, репортажи, сенсационные открытия, письма в редакцию и др., следовательно, подход к этой разнообразной информации должен быть дифференцированным.

Так официальные документы (законы, указы, постановления, правительства и местных органов власти) могут быть целиком приняты «на веру» и активно использоваться в рамках изучения современной российской истории, отраслевого правоведения и отдельных

тем обществознания. Другой, весьма распространенный газетно-журнальный жанр — интервью — один из самых распространенных способов получения и подачи информации путем беседы. Но, следует заметить, что и этот источник вполне приемлем для изучения, так как авторский текст, как правило, хорошо продуман, а все редакционные изменения согласуются с автором. При анализе интервью следует учитывать, что оно дается для опубликования, поэтому интервьюируемый может в силу различных причин прибегать к попыткам передать информацию сознательно искаженной, а также недоговоренной. Особенности работы с интервью соответствуют специфике изучения эпистолярного наследия (дневников, писем и др.).

При планировании работы с материалами периодической печати важно правильно методически определить цель, продумать информационные потребности и соответствующие им возрастные познавательные возможности учащихся, а также заранее рассмотреть разновидность используемого материала.

Как правило, работу с материалами исторической периодики должен предварять подробный вводный комментарий учителя. Внимание учеников необходимо обратить на то, как публикация связана с темой урока, на какие вопросы могут быть получены ответы при изучении конкретной статьи либо ряда (имеется в виду несколько статей, подобранных по одной тематике)/цикла (статьи, как правило, одного автора, напечатанных в разных номерах журнала, объединенных общей идейной составляющей) статей. Здесь же должна быть представлена рефлексия работы, даны инструкции по оформлению ее результатов.

В качестве примера работы с материалами прессы учителем могут быть предложены следующие варианты:

I. Работа с одной газетной (журнальной) публикацией.

В основе данной работы лежит знакомство со статьей, итогом которой должны быть ответы на следующие вопросы:

1. Какую информацию содержит заголовок? (В него, как правило, выносятся ключевые слова, отражающие основную идею статьи и привлекающие внимание).

2. Какую информацию содержит подзаголовок? (Кем подготовлена информация, дата ее написания, где и когда произошли события. Если данная статья не первая в этой серии, то здесь можно найти указание на содержание ранее опубликованного материала).

3. На каких фактах автор заостряет внимание?

4. Какую идею поддерживает или опровергает фактический материал? [1, с. 31]

II. Работа с несколькими газетными и (или) журнальными публикациями. В этом случае основу работы составляет сравнение статей. Для сравнения могут быть предложены следующие вопросы:

1. Сопоставьте точки зрения на события, содержащиеся в исследуемых статьях.

2. Чем отличается позиция авторов по отношению к одному и тому же событию?

3. Какие аргументы содержат статьи? (Чем они аргументированы?)

4. Чью точку зрения поддерживаете Вы? Почему?

Материалы периодической печати являются важным «дополнением» к тексту учебников по предметам гуманитарного цикла. Они нередко содержат схемы, карты, выдержки из официальных документов, статистические сведения, которые могут удачно вписаться в общую канву урока, обогатить и разнообразить его содержание. В то же время необходимо помнить, что первое условие использования материалов прессы на уроке — грамотное преподнесение ученикам разнородной информации: важно не перегружать их различными фактами и, в то же время, учитывать, что обучение должно идти несколько впереди развития [5, с. 379], способствовать их знакомству с разными точками зрения на то или иное событие.

При работе с материалами периодической печати в ходе изучения предметов гуманитарного цикла следует обратить внимание на вопросы в конце и по ходу параграфа (однако, эти вопросы есть далеко не во всех учебниках по истории). Они дают возможность лучше разобраться в изучаемой теме, отработать основные ее проблемные области. Именно из них можно получить альтернативную и оперативную информацию о тех или иных явлениях (событиях).

По отдельным темам, возможно, подобрать довольно обширный материал и использовать его в качестве основы для написания доклада, сообщения, эссе или реферата. Широкое разнообразие печатной продукции сегодня

позволит подобрать статьи одной тематики разных лет: это позволит проследить динамику освещаемой проблемы на страницах отечественной периодической печати, показать ее значимость.

По статье можно составить краткий или развернутый план (с учетом учебного времени и важности информации предоставленной рассматриваемой статьей). Эта работа подойдет как для общего знакомства со статьей большого объема, если данный материал будет полезен при изучении последующих тем, так и при заключительном повторении предыдущих, главным образом для актуализации пройденного материала. В последнем случае, на уроках итогового повторения, важно показать учащимся не только саму историю разработки этой проблемы, но и перспективные направления ее исследования. Отобранный материал может быть использован и как основной и как вспомогательный, так и дополняться подходящими по тематике и направленности интернет-ресурсами.

Возможно использование материалов периодической печати и в творческих заданиях. Это могут быть занимательные вопросы, позволяющие углубиться в суть изучаемой темы; ответ на статью ее автору, мини-сочинение, эссе, составление кроссвордов и сканвордов, синквейна, которые развивают у учащихся лаконичность в изложении материала, конкретику, умение считаться с чужой точкой зрения, ясно и аргументированно высказывать свои мысли.

Таким образом, представленные здесь приемы работа с материалами периодической печати можно считать лишь началом в работе по данному направлению. Их применение на практике может изменяться в связи с целями и задачами урока, интересами и способностями школьников, их психологическими и возрастными особенностями, педагогическим опытом и мастерством учителя.

Литература:

1. Жиронкина, Л.Н. Использование газетных публикаций в преподавании истории // Преподавание истории в школе. — 2005. — №9. — с. 30–31.
2. Калачев, И.Г. Школьное историческое образование в современной России: некоторые теоретические проблемы // Преподавание истории в школе. — 2007. — №6. — с. 16–24.
3. Кулева, С.В. Методика преподавания общественных наук // Исторический факультет Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского в 1999 – 2000 уч. г. Учебные программы, планы и справочные материалы. Выпуск 3. — Н. Новгород, 1999. — с. 86–92.
4. Макомиан Макагиансар. ЮНЕСКО и проблемы коммуникации в мире // Курьер ЮНЕСКО. — 1977. — №5. — с. 5–8.
5. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений в 3 кн. — Кн. 2. Психология образования. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 456 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование. — М., 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://xn—80abucjiibhv9a.xn—p1ai/> (дата обращения: 12.11.2014).

Влияние современных мультфильмов на культуру поведения дошкольников

Корешкова Мария Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Королева Марина Викторовна, студент;
 Кузовлева Оксана Александровна, студент
 Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема влияния современных мультфильмов на культуру поведения дошкольников. Представлен обзор популярных современных мультфильмов, которые оказывают как позитивное, так и негативное влияние на поведение детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: мультипликация, мультфильм, культура поведения, демонстрация, дошкольники.

The influence of modern cartoons on the behavior of Preschool children

Koreshkova Maria Nikolaevna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
 Koroleva Marina Viktorovna, student,
 Kuzovleva Oksana Aleksandrovna, student
 Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article examines the problem of the influence of modern cartoons on the behavior of preschool children. Presents an overview of popular modern cartoons that have both positive and negative influence on the behavior of preschool children.*

Keywords: animation, cartoon, culture, demonstration, preschoolers.

Проблема культуры поведения дошкольников во все времена являлась актуальной. Поведение детей дошкольного возраста в последнее время пристально изучается специалистами. В современном обществе факторов, влияющих на поведение дошкольников, с каждым годом увеличивается. К основным таким факторам следует отнести стремительную компьютеризацию современного образования, в том числе и дошкольного, различные инновационные технологии.

Мультипликация стала инновацией в начале 20 века и по сей день бурно развивается. Современные мультфильмы резко отличаются от мультфильмов прошлого века. Это проявляется не только в инновационных мультипликационных технологиях, но и в сюжетных линиях, обликах героев современных мультфильмов, музыкальном оформлении. Мультфильмы прошлого века, в особенности советские, в основном, представляли собой экранизацию народных и авторских сказок. Музыкальным оформлением таких мультфильмов («Золушка» 1979 года, «Щелкунчик» 1973 года, «Ну, погоди!» с 1969 по 1994 год и т. д.) в большинстве случаев являлась классическая музыка знаменитых композиторов [2, с. 53].

В наше время мультфильмы, в особенности диснеевские, мало общего имеют со сказками и несут в себе иные функции, а музыкальным оформлением становятся современные русские и зарубежные песни, которые разрушают эстетическое восприятие детей. Следует задуматься над тем, как современные мультфильмы влияют на поведение дошкольников [4, с. 236].

Родители рано приобщают детей к мультфильмам. По причине занятости и нежеланием заниматься воспитанием собственных детей, родители позволяют своему ребенку смотреть мультфильмы по 1–3 часов в день. Дети смотрят мультфильмы он-лайн, по телевизору. Следует отметить, что такие популярные детские каналы на телевидении, как «Карусель», «Детский мир», «Дисней», «2x2» показывают, в основном, современные русские, японские и американские мультфильмы, которые не только не несут никакой ценности для ребенка, но и негативно отражаются в его поведении и речи.

В каждой стране существуют свои эталоны культуры поведения, в соответствии с которыми строится воспитание детей. Мультфильм в той или иной степени отражает формы поведения, которые дети перенимают. Современные американские диснеевские мультфильмы преподносят детям эталоны поведения, нетипичные для нашей страны. Так же большинство российских современных мультфильмов демонстрируют модель поведения, которому свойственны избалованность, невоспитанность, жестокость, лень, эгоистичность («Маша и медведь», «Игорь», «Барбоскины» и т. д.) [1, с. 19].

Многие исследователи подвергают критике современные мультфильмы. Ещё А. Бандура, проводя исследования в 60-х годах XX века, доказал, что сцены насилия, жестокости, увиденные детьми по телевизору, пробуждают агрессивность и формируют негативные черты характера [3, с. 128].

Известный психолог Д. В. Ольшанский отмечал, что влияние мультфильма на дошкольника объясняется

действием таких психологических механизмов, как заражение, внушение и подражание. Заражение — герои мультфильмов выступают как носители определенного эмоционального состояния или поведения. Внушение — герои мультфильмов формируют стереотипы поведения и разрешения различных ситуаций. Подражание — дошкольники подражают поведению героев и используют способы разрешения ситуаций, демонстрируемые в мультфильмах. Причем ребенок воспринимает такое поведение как естественное и правильное [7, с. 132].

И.Я. Медведева, Д.В. Андрищенко и Н.Е. Маркова выделяют следующие негативные признаки современных мультфильмов:

- агрессивность главных героев, жестокость, стремление нанести вред окружающим. Соответственно, такие мультфильмы способствуют проявлению у детей агрессии, безжалостности, жестокости;
- девиантное поведение героев, которое не наказуется. В результате, у ребенка складывается представление о том, что данная форма поведения допустима в современном обществе;
- демонстрация форм поведения, которые могут быть опасны для жизни и здоровья ребенка. В итоге, у ребенка снижается порог чувствительности к опасности;
- демонстрация форм нестандартного полоролевого поведения;
- демонстрация уродливых и непропорциональных героев, что способствует разрушению существующих эталонов красоты;
- безнаказанное неуважительное отношение к близким людям, к старшим, к животным и растениям;
- негативные речевые формы поведения, речевая агрессия, жаргонизмы [5, с. 36], [6, с. 112].

Проанализировав вышеперечисленные признаки, можно заметить, что они свойственны многим современным популярным мультфильмам, которые так любят дети.

Мы проводили исследование в детском саду №35 города Арзамас. А началось оно с опроса родителей о том, как часто их дети смотрят мультфильмы. Выяснилось, что большинство родителей предпочитают посадить ребенка перед телевизором, нежели почитать книжки, заняться рисованием и т.д. Однако мы отметили тот факт, что многие родители сами не знакомы с теми мультфильмами, которые смотрят дети. Следовательно, некоторые мамы и папы даже не подозревают, какой вред для ребенка могут нести в себе современные мультфильмы.

Далее мы проводили опрос среди дошкольников разных групп. Детям были заданы простые вопросы, такие как: «Любишь ли ты смотреть мультики?», «Как часто ты их смотришь?», «Какой твой любимый мультфильм?». Из ответов детей было выявлено, что наибольшей популярностью пользуются современные мультфильмы, такие как: «Клуб Винкс», «Маша и медведь», «Шрек», «Барбоскины».

После анализа популярных среди детей мультфильмов, мы в течение двух недель наблюдали за поведением до-

школьников. Нам удалось провести параллели между обликом героев данных современных мультфильмов и формами их поведения и поведением детей детского сада.

Популярный мультфильм среди девочек «Клуб Винкс» — школа волшебниц, где несколько девочек-волшебниц постоянно превращаются в фей. Цвет данных персонажей имеет яркие краски, а момент превращения сопровождается частым мерцанием разных цветов на экране. Этот прием эксплуатирует свойства детской психики реагировать на все самое яркое. Таким образом, все внимание ребенка приковано к персонажу, не давая возможности поразмышлять о поступках данных героинь. Можно отметить, что героини американских мультфильмов под копирку похожи друг на друга. Из-за частоты мелькания этого лица на экране, оно превращается в приобретенный эстетический стереотип. Таким образом, девочки стремятся выглядеть так, как персонажи мультфильмов, а мальчики будут искать себе спутницу, ориентируясь на то же самое. Мы предложили девочкам средней группы поиграть в «Винкс». Девочки начали спорить и ругаться из-за распределения ролей. Однако когда спор был разрешен и девочки принялись играть, мы увидели, что сюжета игры нет. Девочки просто копировали манеры поведения волшебниц, но самой игры между детьми не было. Это говорит о том, что дошкольники видят в данном мультфильме только облик героинь и манеры их поведения, которые перенимают на себя, даже не осознавая, хорошо это или плохо. Данный мультфильм не имеет содержательной основы, а только анимационные эффекты, которые «зомбируют» сознание ребенка и подрывает эстетические эталоны.

Анализируя многосерийный мультфильм «Маша и медведь», на первый взгляд, нам показалось, что он смешной, забавный. Очень добрый большой мишка и маленькая забавная девочка Маша. Но если присмотреться, то маленькая, вечно недовольная девочка, все время унижает и управляет большим медведем, а тот, в свою очередь, выполняет все ее капризы беспрекословно. Также в мультфильме можно наблюдать такие сцены, где в поле игры Маши попадают различные животные. Стараясь окружить их заботой, девочка попросту мучает их. Это способствует развитию у ребенка такого качества, как безжалостность. Мы отметили, что дети, которые любят смотреть данный мультфильм, невольно начинают копировать поведение Маши, также баловаться, кричать, не слушать взрослого, потому что тот в данный момент выступает тем самым большим мишкой, который все стерпит. У ребенка формируются такие качества, как капризность, слабохарактерность, упрямство, эгоистичность. Также мы увидели, что многие дети копируют не только поведение Маши, но и её речь, в которой присутствует приказной тон и совсем нет волшебных слов.

Анализируя американский мультфильм «Шрек», нами было отмечено такие моменты, где принцесса Фиона дерется как мужчина. При этом ей было весело, и она не испытывала смущения за такое поведение. Героиня наделя-

ется атрибутами гнева, злобы и жестокости. Происходит омуужествление женщин, что в более взрослом возрасте приведет к сексуальной дезориентации. Мы вынуждены констатировать факт, что большинство девочек в данном детском саду хотят вырасти такой же красивой и сильной, как героиня мультфильма. Большинство девочек даже зачинают драки, чтобы продемонстрировать свою силу. Также в мультфильме «Шрек» есть момент, где принцесса начинает очень громко петь возле дерева. Из гнезда, в котором находится несколько яиц, на ветку взлетает птица и начинает подсвистывать принцессе, но через какое-то время героиня повышает голос, и птицу разрывает. Принцесса смутилась, но ненадолго, и это не помешало ей пожарить те самые яйца, которые остались в гнезде. Ребенок, смотря такие мультфильмы, никогда не будет милосердным по отношению к другим [8, с. 70].

Ещё один популярный среди детей мультфильм «Барбоскины» транслирует современную семью, в которой нет дела до членов семьи. Папа все время погружен в работу, постоянно находится на телефоне и не расстается с ноутбуком. Мама, домохозяйка, которая ненавидит работу по дому и, считая, что она не реализовалась как личность, мечтает стать известной актрисой. Данная семья является многолетней, где каждый ребенок имеет свой характер. Например, Роза — классическая красотка, которая слишком помешана на своей внешности. На протяжении всего мультфильма, она говорит только об этом. Ее не интересуют ни ее родные, ни жизнь вне семьи. У героини есть одна главная задача — быть красивой и ухаживать за своей шерстью. Таким образом, у ребенка складывается эталон образа семьи, где родители обращены только на себя, а воспитание детей пущено на самотек. Данная модель поведения нами была отслежена в сюжетной игре детей старшей группы нашего детского сада. Можно предположить, что ждет в будущем детей, какими могут быть их будущие семьи. А героиня того же мультфильма Роза демонстрирует детям модель поведения, где любить необходимо только себя и заботиться только о себе. Это способствует развитию такого качества, как эгоистичность, принятие только себя и отвержение других. К сожалению, такая тенденция также была нами замечена в детском саду. Для героини Розы красота превыше всего. Это объясняет тот факт, что наши дети в первую очередь смотрят на лицо, а не на душу другого ребенка.

Таким образом, выделим формы поведения детей, которые мы отметили в процессе исследования: капризность, эгоистичность, агрессивность, драчливость, упрямство. Все эти и другие негативные формы поведения подпиты-

вают современные популярные мультфильмы. Большинство из них не несут в себе развивающего значения. В детских садах необходимо систематически проводить работу с родителями, где следует заострить внимание на пользу и вред современных мультфильмов.

Вместе с тем, следует отметить, что есть и хорошие, достойные мультфильмы. Например, мультфильм «Птичка Тари» 1976 года воспитывает в ребенке желание прийти на помощь, не быть безразличным к окружающим. «Золушка» 1979 года демонстрирует ребенку дружелюбие, самостоятельность, хозяйственность. Большинство советских мультфильмов демонстрируют эталоны поведения.

Из современных мультфильмов, которые также нравятся детям, следует отметить «Приключение Лунтика и его друзей» (Россия, 2006 год), где демонстрируется умение дружить, альтруизм, уважение и любовь к ближним, взаимопомощь, взаимовыручка, «В поисках Немо» (2003 США, Австралия) — любовь к родителям и детям, ценность семьи. Дети также любят мультфильм «Смешарики». В нем отражены такие формы поведения, как взаимопомощь, дружелюбие. В данном мультфильме нет отрицательных героев, жестокости, агрессивности. Однако иногда героиня Нюша бывает капризной, но за это она наказывается. Мультфильм «Фиксики» не только дает детям знания об окружающем их мире, отвечает на детские вопросы, но и транслирует взаимопомощь, дружбу, преданность, а также образ крепкой дружной семьи. Мультфильм способствует развитию мышления дошкольников, воображения, умению общаться и взаимодействовать. Данный мультфильм, иногда, показывают детям непосредственно в детском саду.

Таким образом, существуют множество современных мультфильмов, которые оказывают как позитивное влияние на поведение дошкольников, так и негативное. Родителям следует ограждать детей от большинства современных мультфильмов, где транслируются негативные формы поведения. Необходимо критически подходить к современным мультфильмам. Прежде, чем включить какой-либо мультфильм ребенку, нужно предварительно просмотреть и проанализировать, можно ли данный мультфильм показывать ребенку. Тогда современные мультфильмы будут не только развлечением для детей, но и прекрасным пособием для развития. Однако не следует забывать, что какой бы не был мультфильм, он не заменит живого общения со взрослым. Поэтому лучшей альтернативой будет просмотр хороших современных мультфильмов совместно с родителями.

Литература:

1. Аромаштам, М. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика «производства мультфильмов в детском саду». — М.: Чистые пруды, 2006. — 32 с.
2. Бабиченко, Д. Н. Искусство мультипликации. — М.: Изд-во Искусство, 1964. — 115 с.
3. Бандура, А. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
4. Капков, С. А. Энциклопедия отечественной мультипликации. — М.: Алгоритм, 2006. — 810 с.

5. Маркова, Н. Е. Культуринтервенция. — М.: Изд-во «Омега», 2002. — 90 с.
6. Медведева, И. Я., Шишова Т. Л. Разноцветные белые вороны. — М.: Изд-во «Семья и школа», 1996. — 272 с.
7. Ольшанский, Д. В. Психология масс. — СПб.: Изд-во «Питер», 2001. — 368 с.
8. Соколова, М. В. Персонажи современных мультфильмов в играх и игрушках детей // Психологическая наука и образование. — 2011. — №2. — С. 68–74.

Психолого-педагогическое сопровождение будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки в вузе

Кузнецова Татьяна Ивановна, аспирант
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема психолого-педагогического сопровождения будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки в вузе, выделяются направления психолого-педагогического сопровождения и психолого-педагогические условия, которые позволят студенту занять активную личностную позицию и дадут возможность проявить себя как специалиста.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, воспитание, социальная работа, компетентностный подход, личностные компетенции, высшее образование.

Psycho-pedagogical support future social workers in the course of vocational training in High school

Kuznetsova Tatyana Ivanovna, graduate student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper investigates the problem of psycho-pedagogical support future social workers in the process of vocational training in high school, is allocated directions of psychological pedagogical support and psych and pedagogical conditions of that will allow the student to occupy an active personal position and give an opportunity to prove himself as a specialist.*

Keywords: *psychological and educational support, upbringing, social work, competence approach, personal competencies, higher education.*

Идея необходимости психолого-педагогического сопровождения будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки в вузе актуализируется благодаря тем стремительным переменам, которые происходят в системе высшего образования. Это связано, в первую очередь, с вхождением России в Болонское соглашение в сфере высшего образования. Болонская декларация ставит перед вузами новые задачи, предъявляет отличные от прежних требования к качеству и уровню подготовки будущих специалистов. Так же это связано с изменениями, происходящими в социально-экономической сфере нашей страны и за её пределами. Рынок труда ориентирован на компетентного профессионала. Акцент делается на том, что специалист должен больше заниматься самостоятельным развитием, быть инициативной и творческой личностью. Психолого-педагогическое сопровождение студентов призвано способ-

ствовать их профессиональному и личностному становлению.

Под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем совокупность методов, приёмов и средств, способствующих профессиональному становлению личности будущего специалиста через взаимодействие преподавателей и студентов. Главная идея сопровождения заключается в опоре на позитивный внутренний потенциал развития личности студента. Для этого необходимо создавать определённые условия развития будущих социальных работников. Реализовывать психолого-педагогическое сопровождение студентов целесообразнее всего в процессе воспитательной работы.

Сластёнин В. А. определяет воспитательную работу следующим образом: «Это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности вос-

питанников с целью решения задач гармоничного развития личности» [8].

Воспитательная работа в вузе организуется на нескольких уровнях:

- на уровне образовательного учреждения;
- на уровне факультета (структурного подразделения);
- на уровне академической группы (в т. ч. через осуществление кураторской деятельности).

На уровне образовательного учреждения воспитательная работа реализуется через привлечение студентов к участию во всевозможных культурно-массовых, спортивных, научно-просветительских мероприятиях; проводится работа по вторичной занятости студентов, вуз способствует работе студенческих сообществ и аппарата самоуправления и т. д.

На уровне факультета воспитательная работа ведётся через приобщение к традициям данного структурного подразделения. Проводятся всевозможные культурно-массовые мероприятия, отражающие и подчёркивающие принадлежность к определённой профессиональной группе. Так же в рамках факультета создаются научно-исследовательские кружки, лаборатории, факультативные занятия для всех желающих углубленно изучать специфику будущей профессиональной деятельности. Осуществляется взаимодействие с работодателями, они привлекаются в качестве преподавателей для того, чтобы дать реалистичный образ и представление студентов о ситуации на рынке труда в социальной сфере.

На уровне академической группы воспитательная работа осуществляется через кураторскую деятельность, которая является одной из самых значимых, т. к. студент-первокурсник ещё не знающий традиций вуза и факультета, не осознающий до конца специфику выбранного направления обучения, попав в новую, непривычную для себя среду должен быть грамотно сориентирован на конструктивную и продуктивную деятельность в образовательном и воспитательном пространстве вуза, т. е. можно сказать, что таким образом осуществляется процесс контролируемой социализации студентов. Куратор помогает студентам адаптироваться к новым условиям, знакомит с традициями вуза и факультета, формирует положительный образ будущей профессии через просветительскую работу, помогает академической группе сплотиться, выявляет и устраняет причины неуспеваемости студентов. Куратор способствует личностному становлению каждого члена группы, используя в своей деятельности индивидуальный подход.

Следует отметить, что на каждом уровне происходит психолого-педагогическое сопровождение будущих специалистов, целью которого является предоставление условий для полноценного, адекватного, всестороннего развития личности.

Проблема психолого-педагогического сопровождения исследовалась такими авторами, как Я. Л. Горшениной, Э. Ф. Зеером, Г. С. Остапенко, Е. А. Климовым, В. Я. Романовым, Н. Л. Полторацкой, и др.

Психолого-педагогическое сопровождение является целенаправленно организованным и контролируемым процессом взаимодействия субъектов образования, направленным на разрешение проблемных ситуаций, возникающих в процессе обучения.

В педагогике сопровождение рассматривают как процесс, предполагающий организацию условий, предполагающих развитие, а также принятия учащимся оптимальных решений в различных жизненных обстоятельствах.

Остапенко Г. С. и Капустин А. Н. отмечают, что «главная цель психолого-педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию» [6, с. 217].

Психолого-педагогическое сопровождение «система профессиональной деятельности преподавателя, направленная на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия» [2].

В. Л. Крайник сводит психолого-педагогическое сопровождение к комплексу организационно-методических мероприятий, направленных на обеспечение преемственности учащихся общеобразовательной и высшей школы [5].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы можем сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение является целостной методикой, особой культурой обеспечения поддержки студента в решении таких задач как развитие, обучение, успешная социализация и адаптация к новым условиям. Психолого-педагогическое сопровождение в высшей школе должно стать планомерным взаимодействием всех субъектов образовательного процесса.

Главная цель психолого-педагогического сопровождения будущих социальных работников заключается в формировании личностных компетенций конкурентоспособного, гибкого, инициативного специалиста социальной сферы с развитыми адекватными данной сфере ценностно-смысловыми ориентирами, т. к. социальная работа — это особый, сложный вид профессиональной деятельности. Социальный работник должен обладать гуманистической направленностью личности, быть толерантным, доброжелательным, ответственным, коммуникабельным, не конфликтным, креативным и пр. Формирование такого специалиста по социальной работе возможно по средствам реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовке в вузе, который нашёл отражение в ФГОС третьего поколения.

Хуторской А. В. отмечает, что «компетентностный подход формирует исследовательскую компетентность в сфере будущей профессиональной деятельности, которая является одной из важнейших целей всех современных программ образования» [9].

Болотов В.А. определяет компетентностный подход как совокупное условие умения человека результативно действовать за пределами учебной обстановки [1].

Зеер Э. рассматривает компетентностный подход как «приоритетную ориентацию на цели — векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминацию), самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности» [4, с. 25].

Следует выделить основные направления психолого-педагогического сопровождения, осуществляемого в рамках компетентностного подхода [7, с. 61]:

— адаптационное. Данное направление призвано обеспечить процесс приспособления студента-первокурсника к новым для него условиям высшего образовательного учреждения. В зависимости от того, на сколько успешно будет проходить процесс адаптации, зависит успешность в обучении и становлении личности будущего специалиста;

— профориентационное. Формирование у будущих специалистов готовности к выполнению профессиональной деятельности в выбранной сфере. Профессиональное становление осуществляется в рамках учебно-воспитательного пространства вуза;

— диагностическое направление помогает определить с помощью различных методик социально-психологический климат в академической группе и в отношениях с сотрудниками вуза, выявляет потребности студентов, что в свою очередь помогает создать условия, способствующие всестороннему развитию студента;

— развивающее направление связано с выбором индивидуальной траектории развития личности студента в профессиональной сфере. Развитие обучающегося обеспечивается за счёт использования учебно-воспитательного потенциала вуза;

— консультационное: обеспечение экспертной поддержки всех участников образовательного процесса по личным и учебным вопросам. Реализация консультационного направления помогает поддерживать благоприятный психологический климат в образовательном учреждении.

В процессе осуществления компетентностного подхода необходимо создавать благоприятные психолого-педагогические условия, которые позволят студенту занять активную личностную позицию и дадут возможность проявить себя как специалиста готового к выполнению профессиональной деятельности. Щелина Т.Т. отмечает, что «благоприятными условиями позитивного развития называют такие, которые обеспечивают успешное решение возрастных задач и личностно значимых проблем

посредством социально приемлемых и социально ценных способов» [11, с. 327]. Вслед за В.В. Завражновым [3] к таким условиям мы относим:

- сформированность у преподавательского коллектива системы установок на сознательную планомерную деятельность по развитию и поддержке у студентов интереса к будущей профессии, самим себе и субъектам профессионального взаимодействия;
- учет особенностей профессионального самоопределения будущих социальных работников и этапов его становления в вузе;
- обеспечение студентам субъектной позиции в овладении опытом социально-профессионального взаимодействия в учебном процессе, научно-исследовательской работе, практике, жизнедеятельности студенческих групп;
- расширение диапазона социально-профессиональных ролей за счет активного участия в жизнедеятельности факультета;
- оказание индивидуальной помощи студентам в профессиональном и личностном становлении. Щелина Т.Т. отводит особое место данному условию, рассматривая индивидуальную помощь как «сознательно организованную и технологически обеспеченную деятельность по созданию условий для развития у студентов рефлексии, эмпатии, способности к децентрации, взаимодействию с учетом сформированности у них соответствующих социальных установок» [10, с. 13].

Следует отметить, что кроме обозначенных выше условий психолого-педагогического сопровождения студентов важными моментами являются:

— создание службы психолого-педагогического сопровождения студентов, которая поможет обучающимся реализовывать индивидуальную траекторию профессионального развития, преодолевать возникшие затруднения различного характера, обеспечит необходимую поддержку. Такого рода служба реализует потребность студентов в позитивном опыте межличностного общения;

— создание системы студенческого самоуправления, т. е. предоставление возможностей для раскрытия способностей на различных уровнях взаимодействия.

Таким образом, мы можем констатировать, что для формирования востребованного специалиста по социальной работе обладающего всеми необходимыми качествами (перечисленными выше) целесообразно применять психолого-педагогическое сопровождение в процессе профессиональной подготовке в вузе на всех уровнях и по предложенным направлениям, создавая соответствующие педагогические условия.

Литература:

1. Болотов, В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — № 10. — с. 8–14.
2. Ершова, Н.Г. Профессионально-личностное развитие студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения в вузе физической культуры // Теория и практика физической культуры. — 2005. — № 9. — с. 44–47.

3. Завражнов, В. В. Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. — Арзамас, 2010. — 245 с.
4. Зеер, Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. — 2005. — №4. — с. 23–30.
5. Крайник, В. Л. Преемственность в обучении школьников и студентов: что можно и нужно сделать ещё в школе // Директор школы. — 2005. — №2. — с. 53–58.
6. Остапенко, Г. С., Капустин А. Н. Психолого-педагогическое сопровождение в формировании профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Мир образования. — 2009. — №1. — с. 214–219.
7. Романова, Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионализации студентов // Высшее образование в России. — 2012. — №8–9. — с. 61–67.
8. Слостенин, В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина 6-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 576 с.
9. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно — ориентированной парадигмы // Народное образование. — 2009. — №2. — с. 58–64.
10. Щелина, Т. Т. Из опыта моделирования воспитательной системы факультета // Вопросы воспитания. — 2013. — №3. — с. 9–17.
11. Щелина, Т. Т. Система воспитательной деятельности факультета: проблемы, перспективы развития. Развитие воспитательного пространства вуза в свете требований к качеству профессионального образования // Сборник научно-методических материалов Международной научно-практической конференции, Москва. 26 апреля 2013 г. — М.: АНО «ЦПРО», 2013. — с. 327–330.

Алгоритм разработки оценочных средств предметных результатов изучения курса биологии 7 класса

Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Кандальникова Полина Игоревна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема оценивания предметных результатов обучения биологии. Авторами предложен алгоритм создания оценочных средств предметных результатов изучения курса биологии 7 класса.

Ключевые слова: ФГОС, предметные результаты, оценочные средства, алгоритм разработки оценочных средств предметных результатов.

The algorithm of creating the estimate means of subject results of Biology studying at the 7-th form

Marina Antonina Vasilyevna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Kandalnikova Polina Igorevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article deals with the problems of estimating the subject results of Biology teaching. The authors offer the algorithm of creating the estimate means of subject results of Biology studying at the 7-th form.*

Keywords: FSES, subject results, estimate means, algorithm of creating the estimate means of subject results.

Проверка знаний, умений и навыков учащихся в последнее время приобрела особую значимость в контексте оценивания предметных результатов освоения учебных дисциплин, что связано с подготовкой основной школы к реализации Федеральных государственных об-

разовательных стандартов (ФГОС) основного и среднего (полного) общего образования, которые рассматривают предметные результаты как усвоение учащимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, то есть знаний,

умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности.

Практически все рабочие учебные программы по биологии, рекомендованные к использованию в учебном процессе при реализации ФГОС [4] данному вопросу уделяют существенное внимание, особо подчеркивая широкие возможности использования разнообразных подходов к оцениванию предметных результатов изучения биологии в разных классах.

Круг наших научных интересов связан с исследованием предметных результатов изучения курса биологии по концентрическому варианту программы авторского коллектива Н.И. Сониной, В.Б. Захарова [3], так как данный вариант программы является преемником ныне действующей программы данных авторов, получившей наибольшее распространение в общеобразовательных учреждениях Нижегородской области [2], и вероятность использования которой при переходе на ФГОС, по нашему мнению, наиболее высока. Выбор курса биологии 7 класса обусловлен широкими содержательными возможностями данного предмета, нашими научными интересами и личными мотивами.

В соответствии с требованиями ФГОС программа устанавливает требования к предметным результатам освоения обучающимися курса биологии, включающим «умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами» [5, с. 7].

Анализ программы, проведенный нами, позволил установить, что к числу предметных результатов изучения курса биологии 7 класса относятся:

— знания систематики животного мира; особенностей строения изученных животных, их многообразие, среды обитания, образ жизни, биологических и экологических особенностей; значений в природе и жизни человека;

— умения находить отличия простейших от многоклеточных животных; правильно писать зоологические термины и использовать их при ответах; раскрывать значение животных в природе и в жизни человека; применять полученные знания в практической жизни; распознавать изученных животных; определять систематическую принадлежность животного к той или иной таксономической группе; работать с живыми и фиксированными животными (коллекциями, влажными и микропрепаратами, чучелами и др.); объяснять взаимосвязь строения и функции органов и их систем, образа жизни и среды обитания животных; понимать взаимосвязи, сложившиеся в природе, и их значение [3].

С целью определения наиболее оптимального методического инструментария проверки и оценивания предметных результатов изучения курса биологии 7 класса

нами был разработан алгоритм действий учителя, включающий следующие шаги:

1. Детальное изучение содержания, по которому будет проводиться проверка усвоения предметных результатов обучения. С этой целью нами был проведен детальный анализ содержания школьного учебника «Биология. Многообразие живых организмов. 7 класс» [1].

2. Выявление разнообразия видов деятельности, которыми должен овладеть ученик. Мы установили, какими конкретными знаниями и умениями овладеет учащийся при изучении каждой темы курса, отнеся их к содержанию конкретных уроков на основе разработанного нами календарно-тематического планирования. Это знания систематики животного мира; особенностей строения изученных животных, их многообразие, среды обитания, образ жизни, биологические и экологические особенности; значение в природе и жизни человека; умения распознавать изученных животных; определять систематическую принадлежность животного к той или иной таксономической группе; работать с живыми и фиксированными животными; объяснять взаимосвязь строения и функции органов и их систем, образа жизни и среды обитания животных; понимать взаимосвязи, сложившиеся в природе, и их значение.

3. Разработка критериев оценивания сформированности различных видов деятельности (устный ответ, словарный диктант, самостоятельная, лабораторная, практическая, контрольная работы, творческое задание).

4. Определение длительность выполнения, места выполнения задания, необходимого оборудования/материалов и т. д.

5. Определение показателей оценки (описание оцениваемых основных параметров процесса или продукта деятельности).

Данный алгоритм представляется нам важным элементом подготовки школьного учителя к проверке и оцениванию предметных результатов еще и потому, что в соответствии с требованиями ФГОС каждый школьный учитель биологии должен будет разрабатывать рабочую учебную программу по предмету для каждого класса, одним из компонентов которого является раздел «Проверка предметных результатов изучения». Он был апробирован нами в ходе курсовой подготовки учителей биологии ряда районов Нижегородской области в рамках повышения квалификации по программе «Теория и методика преподавания естественнонаучных дисциплин в условиях реализации ФГОС».

Руководствуясь данным алгоритмом, мы разработали систему оценочных средств предметных результатов, позволяющую использовать разнообразные задания для определения уровня знаний и умений учащихся (таблица 1).

Данные таблицы свидетельствуют о том, что целесообразно использовать разнообразные виды оценивающих средств: устное сообщение, фронтальный опрос, словарный диктант, мини-эссе, составление схем, самостоятельную, контрольную, лабораторную (практическую) работы, конспектирование, творческие задания, работу

Таблица 1. Система оценочных средств предметных результатов курса биологии 7 класса

Раздел, тема, часы, ответственные на изучение	Виды заданий
Введение (3 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — словарный диктант по терминам: «биология», «уровни организации», «клетка», «ткань», «орган», «организм», «биосфера», «экология», «царства», «бактерии», «грибы», «растения» и «животные»; — мини-эссе о значении биологических знаний в современной жизни, о роли биологических наук в жизни общества; — составление схемы влияния естественного отбора; — анализ урока и краткое конспектирование урока; — индивидуальный устный опрос.
Раздел 1. Царство Прокариоты (3 ч) Многообразие, особенности строения и происхождение прокариотических организмов (3 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — самостоятельная работа включающая: перечислить основные признаки бактерий, дать их общую характеристику; — фронтальный опрос; — словарный диктант по терминам: «симбиоз», «клубеньковые», или «азотфиксирующие бактерии», «деструкторы», «бактерии «болезнетворные бактерии», «инфекционные заболевания», «эпидемии»; — домашнее конспектирование темы «Многообразие и роль микроорганизмов»; — зарисовать в тетради различные формы бактериальных клеток; — устное сообщение по теме «Общая характеристика прокариот»; — подготовить материал (реферат) по взаимоотношениям бактерий с представителями других царств и о значении бактерий для человека»; — подготовить информацию для стенда в кабинете биологии о методах выращивания бактерий на искусственных средах (учащиеся могут самостоятельно вырастить культуру бактерий); — контрольная работа по всей теме: «Многообразие, особенности строения и происхождение прокариотических организмов».
Раздел 2. Царство Грибы (4 ч) Общая характеристика грибов (3 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — фронтальный опрос: какой признак объединяет грибы с растениями и животными и одновременно отличает их от прокариот?; — самостоятельная работа: выделение основных признаков строения и жизнедеятельности грибов; — работа с коллекциями грибов и с иллюстрациями книг. Фронтальный опрос; — работа со схемой «Основные классы грибов и слизевиков»; — работа с таблицей «Первая медицинская помощь при отравление». Фронтальный опрос; — словарный диктант по терминам: «грибы паразиты» (головня, спорынья и др.); — лабораторная работа «Изучение строения плесневых грибов на примере мукора», фронтальный опрос (правила работы с микроскопом, правила приготовления микропрепаратов), приготовление микропрепаратов и изучения под микроскопом строение мукора, дрожжей. Записывают вывод (проводят сопоставление увиденного под микроскопом с приведёнными в учебнике изображениями); — практическая работа: «Распознавание съедобных и ядовитых грибов»; — доклад с презентацией «Роль грибов в природе и жизни человека»; — подготовить информацию для стенда в кабинете биологии о методах выращивания плесневых грибов на искусственных средах; — подготовить реферат на тему «Грибы нашего леса» (индивидуальная работа); — контрольная работа: «Общая характеристика грибов»
Лишайники (1 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — устное сообщение: «Симбиотические организмы, их взаимодействии и взаимовлияние друг на друга»; — фронтальный опрос, работа с таблицей «Лишайники», — работа с коллекцией лишайников (используя учебник, выделить из коллекции кустистые, листоватые и накипные лишайники); — устное сообщение: «Экологическая роль лишайников»

<p>Раздел 3. Царство Растения (16 ч) Общая характеристика растений (2 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — составление общей характеристики царства Растения (работа по плану с опорой на предыдущие темы и материал 6-го класса); — беседа с использованием таблиц и рисунков; — словарный диктант по терминам: «фотосинтез», «пигменты», «систематика растений», «низшие» и «высшие растения»; — индивидуальный опрос; — составление учащимися конспект текста урока; — устные сообщения на тему «Растения»
<p>Низшие растения (2 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — самостоятельная работа: описать общую характеристику водорослей, перечислить 3–5 представителей; — устное сообщение: «Роль водорослей в природе и жизни человека» — составление учащимися конспект текста урока; — составление конспект-план темы «Многообразие водорослей»; — групповое задание: приготовить доклад с презентацией на тему: «Использовании водорослей в пищевой и микробиологической промышленности»; — учащиеся формулируют вывод по теме «Низшие растения»
<p>Высшие споровые растения (4 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — фронтальный опрос, работа с таблицей «Разделение подцарства высших растений на отделы»; — работа с гербариями образцами; — устное сообщение: «Экологическая роль моховидных», «Распространение мхов в Нижегородской области», «Практическое значение плаунов в медицине, промышленности»; — составление общей таблицы по высшим споровым растениям, включающей: описание общей характеристики хвощевидных, плауновидных и папоротниковидных; сравнение их строения, особенностей организации; — работа с гербарными образцами; — зарисовывают в тетрадь схемы жизненных циклов высших споровых растений; — лабораторная работа: «Изучение внешнего строения мхов»; — лабораторная работа: «Изучение внешнего строения папоротника»; — устное сообщение: «Роль мхов, хвощей, плаунов и папоротников в природе и жизни человека»; — Составляют план-конспект по темам: «Хвощевидные», «Плауновидные» и «Строение, многообразие и экологическая роль папоротников»; — контрольная работа по теме: «Высшие споровые растения»
<p>Высшие семенные растения. Отдел Голосеменные растения (2 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — фронтальный опрос; — подготовить сообщения об отдельных классах голосеменных растений; — самостоятельная работа: дать общую характеристику голосеменным, написать прогрессивные черты, которые отсутствовали у Высших споровых растений; — работа с гербарными образцами; — зарисовывают в тетради схему цикла развития сосны; — лабораторная работа: «Изучение строения и многообразия голосеменных растений». — составляют краткие конспекты уроков
<p>Высшие семенные растения. Отдел Покрытосеменные (Цветковые) растения (6 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — самостоятельная работа: сравнение голосеменных с покрытосеменными растениями, отметить прогрессивные черты последних; — используя гербарные образцы и таблицы найти всех представителей покрытосеменных растений, объяснить свой выбор; — составляют таблицу «Сравнительная характеристика классов однодольных и двудольных растений»; — зарисовывают в тетради схему цикла развития цветкового растения; — лабораторная работа: «Изучение строения и многообразия покрытосеменных растений»; — лабораторная работа: «Морфолого-биологический анализ растения семейства крестоцветных»; — лабораторная работа: «Морфолого-биологический анализ растения семейства злаковых»; — устное сообщение: «Значение покрытосеменных растений в природе и жизни человека»; — составляют краткие конспекты уроков; — контрольная работа: «Высшие семенные растения»

<p>Раздел 4. Царство Животные (38 ч) Общая характеристика животных (1 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — фронтальный опрос: перечисление всех уровней организации живого, с приведением примеров; — фронтальная работа класса с презентацией: «Происхождение животного царства»; — работа в группах: распознают систематические категории животных и называют представителей крупных таксонов; — устное сообщение: «Роль животных (различные представители) в природе»; — составляют краткий конспект урока; — готовятся к устному выступлению с презентацией «Мир животных»
<p>Подцарство Одноклеточные (2 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — самостоятельная работа: описание 1–2 представителей одноклеточных животных, дать им характеристику, отметить структурные особенности их организации, роль в природе и в жизни человека; — сравнение структурной организации Саркодовых и Жгутиковых, перечисление представителей этих двух классов; — зарисовывают в тетради цикл развития малярийного плазмодия; — подготовить сообщение о роли простейших в формировании современного облика нашей планеты; — оформление газеты: «Мир одноклеточных организмов»; — практическая работа «Строение амёбы, эвглены зелёной и инфузории туфельки»; — к таблице «Сравнительная характеристика простейших» составить вопросы и задания на установление связей между строением клеток и средой обитания организма;
<p>Подцарство Многоклеточные (1 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — сравнение у представителей многоклеточных организмов различных типов симметрий, объяснение их многообразия (причины), схематичное зарисовывание; — фронтальная беседа: почему возникли многоклеточные организмы, что послужило толчком для их возникновения; — устное сообщение с презентацией: «Губки, их роль в природе и в жизни человека»
<p>Тип Кишечнополостные (3 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — характеризуют особенности организации и жизнедеятельности кишечнополостных; — устное сообщение о многообразии кишечнополостных и интересные факты из их жизни»; — практическая работа: «Изучение гидры под микроскопом»; — самостоятельная работа: описать общую характеристику Кишечнополостных, перечислить 1–3 представителей (специфичность организации)
<p>Тип Плоские черви (2 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — работа с таблицами: «Плоские черви»; — распознавание по рисункам учебника основных представителей: ресничные, ленточные черви, сосальщики; зарисовывают в тетради их жизненные циклы развития; — работа в малых группах (класс делится на три группы). Используя различные источники информации, учащиеся определяют особенности строения и жизнедеятельности одного из животных: белая планария, печеночный сосальщик или бычий цепень. Отчет о работе оформляется в виде таблицы); — устное сообщение с презентацией «Плоские черви — паразиты человека»; — фронтальный опрос: профилактические меры, защищающие от паразитарных заболеваний.
<p>Тип Круглые черви (1 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — работа с таблицами: «Круглые черви»; — зарисовывают цикл развития аскариды; — устные сообщения с презентациями о представителях Круглых червей, их роль в природе и в жизни человека»; о профилактики глистных заболеваний
<p>Тип Кольчатые черви (3 ч)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — работа с таблицами: «Круглые черви»; — самостоятельная работа: сравнение 3 типов червей, определение общих и прогрессивных черт отсутствующих у других организмов; — фронтальный опрос: «В связи, с чем в организме Кольчатых червей возник целом?»; — практическая работа «Внешнее строение дождевого червя»; — составление таблицы: «Сравнительная характеристика типов червей»

Тип Моллюски (2 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — работа с таблицами: «Моллюски»; — фронтальный опрос (особенности строения, жизнедеятельности моллюсков как более сложноорганизованных животных по сравнению с кольчатыми червями); — составление таблицы: «Сравнительный анализ кольчатых червей и моллюсков»; — зарисовать внешний вид раковины, подписать ее основные части; — составление таблицы: «Сравнительная характеристика классов моллюсков»; — индивидуальная работа по карточкам (проверка умений узнавать моллюсков, находить характерные черты их строения)
Тип Членистоногие (7 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — составить таблицу «Сравнительная характеристика классов типа Членистоногие»; — используя различные источники информации, составить перечень существенных признаков животных типа Членистоногие и определить параметры для сравнения 4 основных классов этого типа; — лабораторная работа «Внешнее строение рака». — подготовить сообщения о многообразии членистоногих; — составить таблицу «Сравнительная характеристика класса Паукообразные: пауки, клещи, скорпионы»; — подготовить сообщения о формах поведения общественных насекомых, о экологической роли и медицинском значении паукообразных; — предложить биологические методы борьбы с насекомыми — переносчиками возбудителей инфекционных болезней или вредителей сельскохозяйственных растений;
Тип Иглокожие (1 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — работа с таблицей «Иглокожие», коллекцией представителей данного типа организмов; — краткое конспектирование о роли иглокожих в природе и в жизни человека».
Тип Хордовые. Подтип Бесчерепные (1 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — работа с таблицей «Ланцетник» — заполнить таблицу «Признаки ланцетника»: общие с беспозвоночными и с позвоночными животными признаки
Подтип Позвоночные (Черепные). Надкласс Рыбы (2 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — по материалам главы «Надкласс Рыбы» начертить эскиз таблицы «Эволюция систем органов позвоночных» — подготовить сообщения о рыбах; — сделать обзор литературы по теме «Позвоночные животные» — лабораторная работа: «Особенности внешнего строения рыб, связанные с образом жизни»; — творческое задание для группы учеников: провести анализ рыбной продукции, продаваемой на ближайших рынках и магазинах. Определить видовой состав рыбы, систематическое положение, место вылова (какой океан, море или пресноводный водоем); — заполнить таблицу: «Сравнительная характеристика классов рыб (Хрящевые и Костные)
Класс Земноводные (2 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — индивидуальное задание по карточкам по проверке умений узнавать животных разных типов по рисункам; — заполняют таблицу «Сравнительная характеристика классов рыб и Земноводные»; — устное сообщение о многообразии земноводных, их роли в природе и значении для человека; — готовят презентацию «Древние земноводные. Выход на сушу»
Класс Пресмыкающиеся (2 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — работа в малых группах: используя различные источники информации, составить общую характеристику класса Пресмыкающиеся; — заполняют таблицу: «Сравнительный анализ организации амфибий и рептилий»; — составляют схему классификации рептилий; — устные сообщения об обитающих в области рептилиях, особенности их биологии и поведения
Класс Птицы (4 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — сделать карточки с рисунками для проверки знаний скелета и других систем органов птиц; придумать к рисункам биологические задачи; — лабораторная работа «Строение перьев», «Строение скелета птицы»; — заполнить таблицу «Особенности строения и значение скелета птицы»; — устное сообщение о птицах разных экологических групп; — подготовить рефераты по темам «Ритуальное поведение птиц во время периода размножения», «Методы изучения миграций птиц», «Птицы в городе», «Проблема охраны исчезающих видов птиц» и т. д.

Класс Млекопитающие (4 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — отвечают на вопросы о признаках млекопитающих, одна группа выступает (5 минут), другие слушают и отвечают на предложенные вопросы, дают определения терминов»; — словарный диктант: «теплокровные», «плацентарные», «матка», «влагалище», «зубы» (резцы, клыки, коренные), «альвеолы легких»; — подготовить сообщения об основных отрядах млекопитающих нашего региона; — рефераты на тему «Изображение зверей на гербах и монетах», «Зоологические названия на физиологической карте мира» — завершить заполнение таблицы «Эволюция систем органов позвоночных»; используя данные таблицы составить биологические задачи на сравнение, анализ и синтез, обобщение; — индивидуальное задание: проверка знаний внутреннего строения птиц и млекопитающих; умений узнавать на рисунках животных (к каким классам и типам они относятся); — лабораторная работа «Строение скелета млекопитающих»; — самостоятельная работа: проверка знаний признаков животных различных классов хордовых и представителей этих классов (вставить пропущенное слово); — работа в группах: выбрать 2–3 отряда млекопитающих и используя различные источники информации, составить характеристику животных по плану: название отряда, представители, размеры животных, экологическая ниша, признаки организации, роль в природе; — подготовить сообщения о значении млекопитающих для человечества на разных этапах его развития: от первобытного до современного.
Раздел 5. Вирусы (2 ч) Многообразие, особенности строения и происхождения вирусов (2 ч)	<ul style="list-style-type: none"> — устное сообщение: «Вирусы, бактериофаги. История открытия. Роль в природе и в жизни человека»; — зарисовывают в тетради «Механизм проникновения вируса к клетку», «Механизм проникновения бактериофага в клетку бактерии»; — фронтальный вопрос: перечислить представителей царства Вирусов, являющихся возбудителями инфекционных заболеваний».
Заключение (1 ч)	— подготовить к выставке все творческие задания, которые выполняли в течение года

с коллекциями, влажными препаратами, раздаточным материалом, таблицами и т. д.

Предложенная методика создания оценочных средств предметных результатов изучения биологии 7 класса,

на наш взгляд, является успешной, о чем свидетельствуют положительные отзывы педагогов-слушателей курсов повышения квалификации учителей естественнонаучного цикла.

Литература:

1. Захаров, В.Б., Сонин Н.И. Биология. Многообразие живых организмов. 7 класс: учебник. — М.: Дрофа, 2012. — 320 с.
2. Программа основного общего образования по биологии. 6–9 классы (авторы: Н.И. Сонин, В.Б. Захаров, Е.Т. Захарова) // Программы для общеобразовательных учреждений. Биология. 5–11 классы/авт. — сост. И.Б. Морзунова. — М.: Дрофа, 2009. — с. 13–81.
3. Сонин, Н.И., Захаров В.Б. Программы основного общего образования. Биология. 5–9 классы. Концентрический курс // Рабочие программы. Биология. 5–9 классы: учебно-методическое пособие/Сост. Г. М. Пальдяева. — 2-е изд. — М.: Дрофа, 2013. — с. 3–150.
4. Суматохин, С.В. О разработке содержания школьного биологического образования // Биология в школе. — 2010. — №9. — с. 17–27.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с.

Сложности в работе учителя биологии при разработке рабочей учебной программы по предмету

Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Мамешева Ирина Александровна, студент;
Яшина Ксения Олеговна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье раскрыты результаты исследования, проведенного среди учителей биологии общеобразовательных учреждений Нижегородской области по проблемам, связанным с разработкой рабочей учебной программы по биологии.

Ключевые слова: рабочая учебная программа, учитель биологии, анкетирование, сложности и проблемы при разработке рабочей учебной программы по биологии, готовность учителя к ее разработке.

The problems and difficulties in a Biology teacher's work while forming the Academic program

Marina Antonina Vasilyevna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Mamesheva Irina Alexandrovna, student
Yashina Ksenia Olegovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The results of the research devoted to the problems of forming the biology academic program done among the Biology teachers of general education institutions of Nizhny Novgorod region are touched upon in this article*

Keywords: *working academic program, Biology teacher, survey, problems and difficulties in forming the Biology academic program, teacher's preparedness for its elaboration.*

Подготовка общеобразовательных учреждений страны к реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования требует изменения подходов к деятельности школьных учителей, учитывающей новые требования к результатам обучения, способам их оценивания, формированию универсальных учебных действий, организации проектной деятельности учащихся и многое другое. В этом контексте особую значимость приобретает деятельность, связанная с разработкой учителем-предметником рабочей учебной программы, которая рассматривается как «нормативно-управленческий документ учителя, предназначенный для реализации требований стандарта к уровню подготовки учащихся по учебной дисциплине» [23].

Руководствуясь тем, что разработка рабочей программы относится к компетенции образовательного учреждения, мы отмечаем необходимость сформированности умений школьного учителя биологии по разработке этого документа. Вместе с тем, как показывают результаты проведенного нами анкетирования 36 учителей биологии ряда районов Нижегородской области, школьные педагоги испытывают серьезные сложности в этой работе, обусловленные рядом причин (таблица).

Учитывая, что серьезные затруднения связаны с незнанием структуры данного документа, мы проанализировали различные варианты доступных нам рабочих программ по биологии [3, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22] и установили, что действительно, единой общепринятой структуры рабочей программы нет. Разные авторы пред-

Таблица 1. Анализ ответов на вопрос анкеты: «С какими сложностями Вы столкнулись при разработке рабочей учебной программы?»

Варианты ответов	ответы	
	абс.	относ. (%)
Незнание структуры документа	23	63,8%
Слабое владение разнообразными методиками оценки образовательных результатов	6	16,7%
Отсутствие конкретных методических рекомендаций по разработке документа	7	19,5%

лагают достаточно широкий спектр компонентов, причем нередко структура рабочей программы, соответствующей действующим учебным программам по биологии [1, 7, 8] содержит компоненты, отсутствующие в них. Это, в первую очередь, относится к таким разделам, как «Личностные результаты обучения», «Метапредметные результаты обучения», «Критерии сформированности результатов обучения», «Система универсальных учебных действий» и другие, которые впервые появляются только в учебных программах по биологии, рекомендованных к реализации в рамках ФГОС [8, 10, 11, 12, 19, 20, 22].

Общаясь с педагогами, мы отметили, что при разработке рабочих учебных программ в ряде школ имеют место факты подмены требований действующих стандартов требованиями ФГОС, хотя образовательные учреждения на них еще не перешли. При этом нередко необоснованные требования со стороны школьных администраций существенно обновления содержания разрабатываемых программ (до 30%) по сравнению с существующим. По нашему мнению, это связано с тем, что в основной образовательной программе общеобразовательного учреждения, которую школы должны разработать к началу нового, 2015–2016 учебного года, присутствует соотношение 70% к 30% [6]. Но оно относится к содержанию федерального и регионального компонентов учебного плана школы. А эти пресловутые 30% относятся к программам элективных курсов, курсов предпрофильной подготовки, кружков, факультативов, модулей, разрабатываемых образовательным учреждением.

Отдельные учителя, принявшие участие в нашем исследовании, отмечали как негативный фактор, усложняющий разработку рабочей программы, отсутствие четких указаний относительно того, на параллель или на каждый отдельный класс должна составляться программа. Для учителя-предметника это очень важная характеристика, так как разнообразные комиссии, проверяющие деятельность школ, предъявляют различные требования. Мы считаем, что рабочая учебная программа должна учитывать специфику конкретного класса, так как уровень учебных возможностей учащихся разных классов различен, что во многом определяет разнообразие используемых при организации учебного процесса методов и приемов учебной деятельности. В этой связи считаем необходимым введение в структуру рабочей программы компонента «Психолого-педагогическая характеристика класса» и, как следствие, отмечаем необходимость разработки рабочей программы на каждый конкретный класс параллели.

Другой проблемой, связанной с разработкой рабочей программы, является, как показало наше исследование, слабое владение учителями разнообразными методиками оценки образовательных результатов. Сам термин «образовательные результаты» для учителей относительно нов, как и используемые во ФГОС группы этих результатов — предметные, метапредметные, личностные. Опыт практической деятельности школьных учителей свидетельствует о владении ими разнообразными методи-

ками проверки предметных результатов (устная проверка знаний, письменная проверка знаний, тестирование, выполнение творческих заданий, исследовательские работы, лабораторные (практические) работы, контрольные работы и т.д.) и слабая ориентация в методиках проверки сформированности личностных и метапредметных результатов. При этом учителя отмечают отсутствие каких-либо конкретных рекомендаций по оцениванию данных групп результатов. Отметим, что реальная практика реализации ФГОС начального образования свидетельствует об отсутствии единых психологических методик, используемых для оценки личностных результатов и, как следствие, сложности соотнесения полученных с их применением конкретных результатов образовательной деятельности.

Вызывает немало вопросов и процедура оценивания сформированности метапредметных результатов изучения школьных дисциплин. У учителей возникают существенные проблемы при выявлении сформированности универсальных учебных действий, опыта проектной деятельности, которые рассматриваются в качестве метапредметных результатов. Имеющаяся в распоряжении школьного учителя немногочисленная литература [2, 5, 24] ответов на эти вопросы не дает.

Результаты проведенного нами исследования побудили нас к разработке примерной структуры рабочей учебной программы по биологии. На наш взгляд, рабочая учебная программа для реализации ФГОС должна содержать следующие структурные компоненты:

- титульный лист;
- пояснительная записка:
 - цели и задачи рабочей программы;
 - нормативно-правовая база;
 - психологические особенности обучающихся;
 - содержательная часть:
 - личностные, метапредметные, предметные результаты освоения курса;
 - содержание программы;
 - учебный план курса и виды деятельности учащихся;
 - календарно-тематическое планирование;
 - описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;
 - система оценки личностных, метапредметных и предметных результатов обучения:
 - а) оценка личностных результатов;
 - б) оценка метапредметных результатов;
 - в) оценка предметных результатов
 - литература и информационные ресурсы:
 - а) для учителя;
 - б) для учащихся

Корректировка и отработка данной структуры была осуществлена нами в ходе курсовой подготовки учителей биологии в рамках повышения квалификации по программе «Теория и методика преподавания естественнонаучных дисциплин в условиях реализации ФГОС» на базе Кулебакского и Навашинского районов Нижегородской области.

Литература:

1. Биология. 5–11 классы: программы для общеобразовательных учреждений к комплексу учебников, созданных под руководством В. В. Пасечника/авт.-сост. Г. М. Пальдяева. — М.: Дрофа, 2010. — 92 с.
2. Марина, А. В., Трифонова С. Н., Новаева Т. В. Вопросы школьного учителя биологии проектной деятельности учащихся в условиях перехода на ФГОС // Биология в школе. — 2014. — №5. — с. 16–23.
3. Мочалова, Л. С. Рабочая программа по биологии для 5 класса // Биология в школе. — 2013. — №9. — с. 36–50.
4. Пасечник, В. В., Суматохин С. В., Калинова Г. С., Швецов Г. Г., Гапонюк Е. Г. Биология. 5–9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Линия жизни». — М.: Просвещение, 2011. — 80 с.
5. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителя/К. Н. Поливанова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 231 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Составитель Е. С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 342 с. — (Стандарты второго поколения).
7. Природоведение. Биология. Экология: 5–11 классы: программа. — М.: Вентана-Граф, 2009. — 176 с.
8. Программа для общеобразовательных учреждений. Биология. 5–11 классы/под рук. Д. И. Трайтака, Н. Д. Андреевой. — М.: Мнемозина, 2011. — 68 с.
9. Программы для общеобразовательных учреждений. Биология. 5–11 классы/авт.-сост. И. Б. Морзунова. — М.: Дрофа, 2009. — 254 с.
10. Программа основного общего образования. Биология. 5–9 классы. Линейный курс (авторы Н. И. Сонин, В. Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5–9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 151–239.
11. Программа основного общего образования. Биология. 5–9 классы Концентрический курс (авторы Н. И. Сонин, В. Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5–9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 3–150.
12. Программа основного общего образования. Биология. 5–9 классы (авторы В. В. Пасечник, В. В. Латюшин, Г. Г. Швецов) // Рабочие программы. Биология. 5–9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — с. 240–281.
13. Рабочая программа. Биология. К УМК Н. И. Сониной, А. А. Плешакова. 5 класс./Сост. Е. А. Сарычева. — М.: ВАКО, 2013. — 24 с.
14. Рабочая программа к учебнику А. А. Плешакова, Э. Л. Введенского «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Ракурс»/авт.-сост. С. Н. Новикова, Н. И. Романова. — М.: Русское слово, 2012. — 37 с.
15. Рабочая программа к учебнику Э. Л. Введенского, А. А. Плешакова «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Вектор»/авт.-сост. С. Н. Новикова, Н. И. Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 39 с.
16. Рабочая программа к учебнику Т. А. Исаевой, Н. И. Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Ракурс»/авт.-сост. С. Н. Новикова, Н. И. Романова. — М.: Русское слово, 2012. — 46 с.
17. Рабочая программа к учебнику Е. Т. Тихоновой, Н. И. Романовой «Биология». 6 класс. Линия «Вектор»/авт.-сост. С. Н. Новикова, Н. И. Романова. — М.: Русское слово, 2013. — 46 с.
18. Рабочая программа к учебнику С. Б. Данилова, А. И. Владимирской, Н. И. Романовой «Биология» 10–11 классы. Базовый уровень. — М., ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 88 с.
19. Романова, Н. И. Программа курса «Биология». 5–9 классы. Линия «Ракурс». — М.: Русское слово, 2013. — 63 с.
20. Романова, Н. И. Программа курса «Биология». 5–9 классы. Линия «Вектор». — М.: Русское слово, 2013. — 64 с.
21. Сарычева, Е. А. Рабочая программа по биологии 5 класс. — М.: ВАКО, 2013. — 24 с.
22. Сухорукова, Л. Н., Кучменко В. С. Биология. 5–9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Сферы». — М.: Просвещение, 2011. — 97 с.
23. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2014 г. — М.: Эксмо, 2014. — 224 с.
24. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.

Технологическая карта урока: сложности и проблемы разработки

Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Рябова Мария Сергеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье раскрыты результаты исследования, проведенного среди учителей биологии общеобразовательных учреждений Нижегородской области по проблемам, связанным с разработкой технологической карты современного урока биологии.

Ключевые слова: технологическая карта урока, учитель биологии, анкетирование, результаты анкетирования, сложности и проблемы при разработке технологической карты урока биологии, готовность учителя к ее разработке.

The technological map of a lesson: problems and difficulties in elaboration

Marina Antonina Vasilyevna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Ryabova Maria Sergeevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The results of the research, conducted among Nizhny Novgorod Region school biology teachers, on problems, connected with the elaboration of a present-day biology lesson technological card, are developed in this article.*

Keywords: *flow chart of the lesson, the teacher of biology, questionnaires, survey results, difficulties and problems in the development of routing biology class, teacher readiness to its development.*

Современная школа, находясь на стадии подготовки к реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования, переходит от представления результатов обучения в виде традиционных знаний, умений, навыков к достижению личностных, метапредметных и предметных результатов, формированию у обучающихся системы универсальных учебных действий, опыта реализации исследовательской и проектной деятельности [1].

Решение поставленных задач потребует принципиальных изменений в деятельности учителя, реализующего ФГОС. Эти изменения уже сегодня существенно меняют подходы к конструированию современного урока.

По мнению рядов авторов [3, 4], наиболее удачным вариантом сценария современного урока является так называемая технологическая карта урока, его обобщенно-графическое выражение, выступающая в качестве современной формы планирования педагогического взаимодействия учителя и ученика, дающая возможность отразить деятельностную составляющую взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Учебный процесс с использованием технологической карты позволяет более четко организовать деятельность учителя и учащихся на уроке, ставить конкретные задачи каждого урока и освободить время учителя для творческой составляющей образовательного процесса.

Исходя из того, что переход на ФГОС основного общего образования предполагает разработку и использование технологической карты урока каждым учителем, мы предприняли попытку выявления готовности школьных

учителей биологии общеобразовательных учреждений Нижегородской области к данному виду деятельности.

С целью выявления реального состояния исследуемой проблемы в практике работы массовой школы нами было проведено анкетирование 61 учителя биологии двенадцати районов Нижегородской области по специально разработанной нами анкете. Анкетирование проводилось в текущем учебном году в ходе курсовой подготовки учителей биологии в рамках повышения квалификации по программе «Теория и методика преподавания естественнонаучных дисциплин в условиях реализации ФГОС». В данной работе мы также использовали результаты анкетирования, проведенного в 2013 году [2].

Нас интересовало, знакомы ли учителя с понятием «технологическая карта урока». Положительный ответ дали 78,7% учителей, принимавших участие в анкетировании. Более наглядно анализ ответов представлен на рисунке 1.

Анализируя ответы на вопрос анкеты «Что Вы понимаете под технологической картой урока?», мы установили, что 41,0% учителей, принявших участие в анкетировании, затруднились дать ответ на данный вопрос. Анализ ответов оставшихся 59,0% участников анкетирования представлен в таблице 1.

Проанализировав ответы учителей на следующий вопрос анкеты, мы установили, что 49,2% учителей не знакомы со структурой технологической карты. Свое знакомство с ней показали 50,8% учителей, принявших участие в анкетировании. Более наглядно анализ ответов отражен в таблице 2.

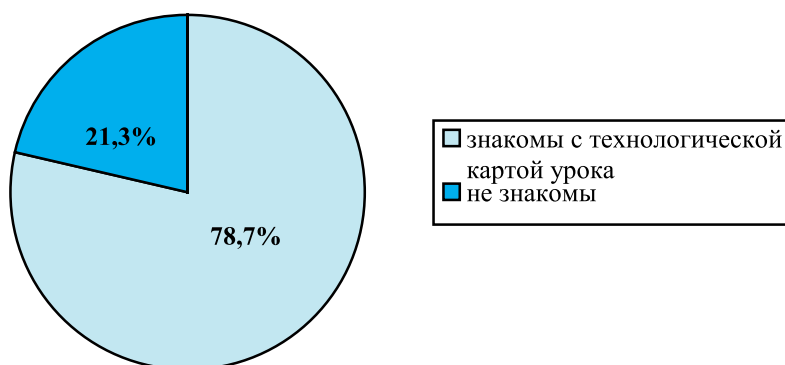


Рис. 1. Анализ ответов учителей на вопрос анкеты: «Знакомы ли Вы с понятием «технологическая карта урока?»»

Таблица 1. Анализ ответов на вопрос анкеты: «Что Вы понимаете под технологической картой урока?»

Варианты ответов	Ответы	
	абс.	относ. (%)
План-схема урока	11	30,5%
Обычный конспект урока	6	16,7%
Табличная структура	12	33,3%
Проект урока	7	19,5%

Таблица 2. Анализ ответов на вопрос о структурных компонентах технологической карты урока

Варианты ответов	ответы	
	абс.	относ. (%)
Деятельность учителя, деятельность учеников, УУД	15	48,4
Этапы урока, деятельность учи«ж»теля, деятельность учеников, УУД, формы, метода, приемы.	16	51,6

Таблица 3. Анализ ответов учителей на вопрос анкеты: «Из каких источников Вы получили информацию о структуре технологической карты?»

Варианты ответов	ответы	
	абс.	относ. (%)
Методические рекомендации НИРО по аттестации деятельности учителя	15	28,8
Требования администрации образовательного учреждения	8	15,4
Информация от коллег	12	23,1
Интернет-ресурсы	8	15,4
На курсах повышения квалификации	6	11,5
Другие источники	3	5,8

Анализируя следующий вопрос анкеты, мы выяснили, что большинство учителей получили информацию о структуре технологической карты из методических рекомендаций НИРО по аттестации деятельности учителя (таблица 3).

На вопрос анкеты: «Используете ли Вы технологическую карту в учебном процессе?» 62,3% педагогов дали отрицательный ответ, 37,7% участников анкетирования используют технологическую карту в опыте своей деятельности (рис. 2).

Проанализировав анкеты педагогов, давших положительный ответ, мы выяснили наличие у них сложностей при разработке технологической карты. При создании технологической карты урока у 69,6% учителей, участвующих в анкетировании, возникли определенные трудности, и лишь у 30,4% опрошенных сложностей не было (рис. 3).

Результаты анкетирования показали, что основные трудности связаны с определением цели урока в соответ-

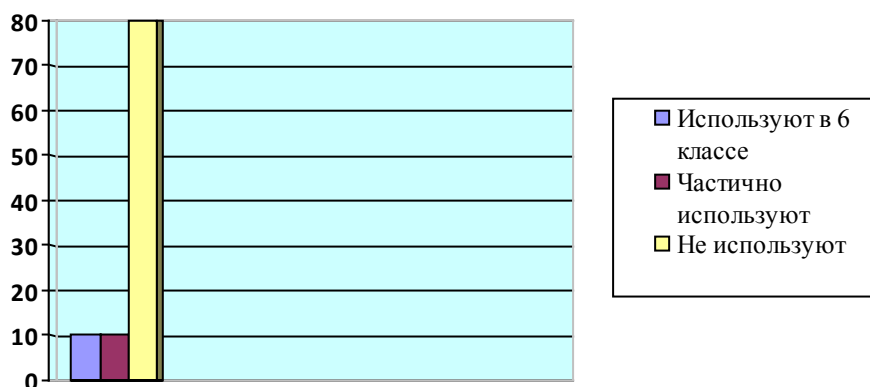


Рис. 2. Анализ ответов учителей на вопрос анкеты: «Используете ли Вы технологическую карту в учебном процессе?»

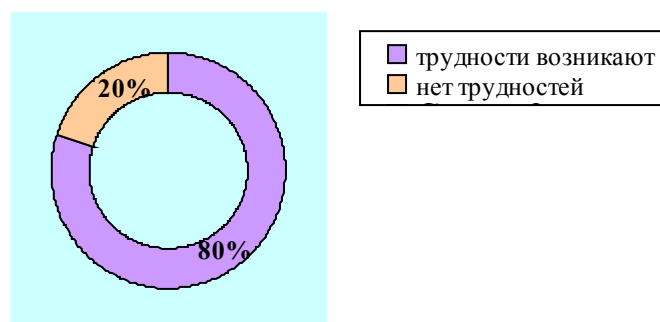


Рис. 3. Анализ ответов учителей на вопрос анкеты: «Возникают ли у Вас трудности при создании технологической карты урока?»

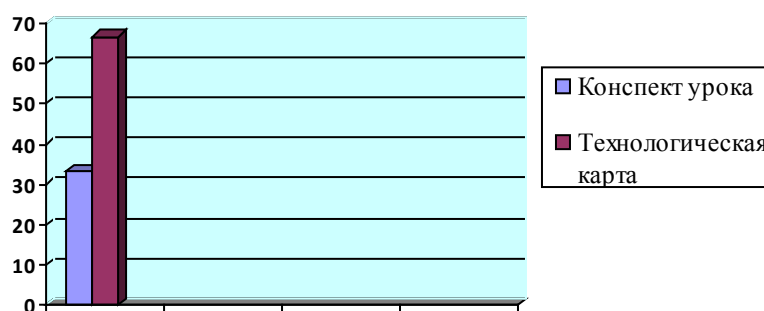


Рис. 4. Анализ ответов учителей на вопрос анкеты: «Что, на Ваш взгляд, удобнее: конспект или технологическая карта урока?»

ствии с требованиями ФГОС и незнанием структуры технологической карты.

Анализ результатов анкетирования учителей, ответивших на вопрос «Что, на Ваш взгляд, удобнее — конспект или технологическая карта урока?» позволил выявить, что 66,7% участников анкетирования считают, что удобнее составление технологической карты, а 33,3% — конспекта урока (рис. 4).

Среди достоинств конспекта урока отмечены простота в написании и привычность использования. Ведущим до-

стоинством технологической карты урока участники анкетирования указали большую четкость установления взаимосвязи деятельности учителя и учеников на разных этапах урока.

Полученные результаты, по нашему мнению, свидетельствуют о достаточно низком уровне готовности определенной части школьных учителей биологии Нижегородской области к разработке технологической карты урока и необходимости дальнейшей методической разработки данной проблемы.

Литература:

1. Калинова, Г. С. ФГОС основного общего образования и содержание обучения биологии // Биология в школе. — 2012. — № 5. — С 29–37.
2. Логвинова, И. М., Копотева Г. Л. Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. — 2011. — № 12. — с. 12–18.
3. Марина, А. В., Белякова Е. М. Технологическая карта урока: готовность школьных учителей биологии к её разработке // Биологическое и экологическое образование: Проблемы, состояние и перспективы развития: материалы второй Всероссийской научно-практической online конференции с международным участием, 19–20 марта 2014 года, СПб. — Махачкала. — Махачкала: АЛЕФ 2014. — с. 95–100.
4. Мороз, Н. Я. Конструирование технологической карты урока: научно-методическое пособие. — Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. — 56 с.

Особенности взаимоотношений подростков со сверстниками в условиях сельской школы

Митичева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Максимова Александра Алексеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема особенности взаимоотношений подростков со сверстниками в условиях сельской школы. Экспериментальным путем доказывается, что низкий уровень взаимоотношения подростков со сверстниками влечет за собой низкий показатель эмоциональности и общительности.

Ключевые слова: подростки, взаимоотношения, сверстники, эмоциональность, коммуникативные навыки.

The Peculiarities of Relations among Grown-ups in Village Schools

Miticheva Tatyana Ivanovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Maksimova Aleksandra Alekseyevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch

Abstract. *This article deals with the problem of the peculiarities of relations among grown-ups under the conditions of a village schools. According to the results of experiments the low level of relations among grown-ups causes the low level of emotionality and sociability.*

Keywords: *grown-ups, relations, coevals, emotionality, communicative skills.*

Подростковый возраст является переходным возрастом в жизни ребенка. Он отличается такими признаками как: повышенная агрессивность, перемена настроения, изменение анатомо-физических форм подростка. Но главным у подростка остается общение. Большую роль в жизни подростка играет общение со сверстниками, которое меняет мировоззрение у подростков. Изучению этого вопроса уделяют большое внимание в современных исследованиях зарубежные и отечественные авторы, что определяет данную проблему как актуальную тему изучения.

Исследованию этой проблемы занимались такие ученые, как: А. А. Бодалев, И. С. Кон, О. С. Холодковская, В. А. Пашнина, А. Алексеев, А. В. Петровский, А. Стре-

ляной, Б. З. Вульф, Ю. И. Фролов, А. Я. Варга, Г. А. Ковалеви др.

У ребенка данного возрастного периода возникает ясное представление об эталоне дружбы, однако обычным явлением этого периода является не столько дружба с одним сверстником, сколько товарищество, которое ведет за собой более широкое общение со сверстниками [5, с. 112-114].

В детстве вплоть до предподросткового периода, отношения ребенка со сверстниками в основном возникают с партнерами по играм одного с ними пола — одноклассниками или ребятами, живущими по соседству. Изначально неформальные, группы постепенно приобретают некоторую структуру, и к 10 годам дружба становится до-

статочной крепкой, чтобы продолжаться, несмотря на проблемы, связанные с переходом в другую школу или переездом на другое место жительства [1, с. 156].

Подросток не может обходиться без верного друга. Чаще всего, он ищет его всю жизнь, присматривается к сверстникам, анализирует их действия, а также сопоставляет свои поступки, свои качества с людьми того же возрастного периода, тем самым находя друга «по душе».

Если младшему подростку достаточно участвовать в коллективной жизни, быть с другими, то старшему необходимо быть принятым сверстниками, иметь у них определенный престиж. Неприязнь в коллективе влечет у подростка чувство страха, обиды, тревоги [3, с. 207-210].

Безусловно, дети подросткового возраста осмысливают взаимоотношения свои и своих сверстников. Им нравится находить в своих друзьях такие качества как: открытость, честность, верность, ум, ловкость. Подростки стараются искать себе такого друга, чьи интересы совпадают бы и с интересом него самого. Это могут быть музыкальные пристрастия, книги, рисунки и многое другое [2, с. 140].

Общение с друзьями становится важным и необходимым фактором, помогающим развивать личность ребенка данного возраста. Оно делает его жизнь насыщеннее, богаче и интереснее. Дружба помогает подростку оценить незаменимый опыт социального общения [4, с. 112].

В условиях сельской школы подростку легче найти себе друга. Это объясняется рядом причин: во-первых, масштаб села меньше, чем города или мегаполиса. В селе все друг друга знают, поэтому в школе подросток имеет уже, непосредственно, друзей, с которыми он дружил по соседству; во-вторых, в селах соседи, обычно, дружат друг с другом, стараются помогать друг другу, соответственно, с малых лет у подростка появляются друзья — соседи. Чаще всего они становятся для подростка друзьями на всю жизнь.

В своих работах О. С. Холодковская и В. А. Пашнина отмечают следующее условие установления приемлемых позиций подростка с коллективом: верно определить ту иерархическую ступень, которую он предполагает занять. По их мнению, можно выделить лидеров; людей, близких к лидеру (свита) и рядовых членов группы [6, с. 42-44].

Общение со сверстниками подросткам приносит лишь удовольствие. Через это общение дети данного возрастного периода развиваются, приобретают новые качества и стараются избавиться от тех качеств, которые мешают их общению. Сверстникам подростки начинают доверять свои секреты, обмениваться своими мыслями и чувствами. На этом возрастном периоде подростки ставят сверстников на первое место. Родители уходят на второй план. Ведь именно со сверстниками подросток может, не боясь высмеивания и оскорбления, обсуждать различного рода проблемы и вопросы. Со взрослыми подросток такого сделать не может.

Подросток выбирает себе друзей по-разному в зависимости от причин и опыта. Это могут быть друзья на день для решения сиюминутной проблемы, или удовлетворения интересов, которые не затрагивают самого подростка, также это — друзья — товарищи, через общение с которыми подросток приобретает знания и опыт, и, наконец, это могут быть друзья, с которыми подросток дружит на протяжении всей своей жизни.

Но не всегда подросток может найти себе друга сверстника. В таком случае ему приходится делать все возможное, чтобы привлечь друзей. Порой он идет на нарушение социальных норм и принципов, что приводит к конфликтам со стороны взрослых.

Главным для детей этого возраста является не только найти друга, но и сохранить дружбу. Потеря друга приводит подростков к серьезным стрессам и переживаниям. Они даже могут разыгрывать драму по этой проблеме, уходить в себя, создавать конфликты дома и в школе, уходить из дома, употреблять алкоголь или наркотики. Поэтому, общение со сверстниками подростку просто необходимо. Без этого на данном возрастном периоде он обойтись не может.

В публикации показаны результаты проведенного нами исследования по данной тематике. В исследовании нами были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить проблему взаимоотношений подростков со сверстниками в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить особенности развития подростков в условиях сельской школы.
3. Рассмотреть возможности оказания психолого-педагогической помощи по данной проблеме.
4. Разработать рекомендации педагогу-психологу по созданию оптимальных условий для успешного развития взаимоотношений подростков со сверстниками.

В экспериментальном исследовании принимали участие учащиеся 8 класса МБОУ Шатовской СОШ в количестве 17 человек. Среди них 4 мальчика и 13 девочек. Ученики, участвующие в исследовании оказались довольно дружелюбными. Было видно, что они общительны, легко взаимодействуют друг с другом. Дети довольно открыты для общения, особой трудности у них в этой области не представляло. Они шутят, смеются, обсуждают важные на данном периоде проблемы. Но среди детей была выделена группа детей, которые практически не взаимодействуют со своими сверстниками.

Для изучения проблемы нами были использованы следующие методики: «Потребность в общении» О.П. Елисеева, модификация для старшеклассников А.Г. Грецовой; «Уровень эмоциональности» В.М. Русалова, модификация А.Г. Грецова; «Качества, проявляемые в отношениях» Т. Лири.

Результаты исследования по первой методике «Потребность в общении» (О.П. Елисеева) показали, что у детей выявлен средний уровень потребности в общении (64%). Они хотят общаться со своими сверстни-

ками, открывать им тайны, сплетничать, ссориться, мிரиться.

Но не всем детям это свойственно. Например, у 4 человек уровень в общении оказался самым низким из класса (24%). Это было видно даже по их внешнему виду. Эти дети закрыты от всех, не хотят разговаривать с другими детьми, молчаливы, немного замкнуты.

Кроме того, в классе была выделена группа детей, у которых уровень общения превысил норму. У них самый высокий результат среди всех остальных (12%). Сразу было видно, что учащиеся готовы идти на контакт со сверстниками. Они дружелюбны, в классе все с ними разговаривали, шутили. Было видно, что они играли в классе роль лидера или тех людей, с кем ребята готовы точно дружить.

Результаты данной методики показали, что необходимо в перспективе работы оказать помощь группе детей, у которых были выявлены проблемы во взаимоотношениях со сверстниками.

Анализ результатов по следующей методике «Уровень эмоциональности» показал, что у детей подросткового возраста показатель эмоциональности ниже среднего (41%, 7 человек из класса). Дети не так сильно переживают, боятся за что-либо, у них нет отклонений или неврозов. Для них характерно спокойствие, невозмутимость, уверенность в себе.

Из всех ребят с высоким уровнем эмоциональности (24%), самой переживающей оказалась одна девочка. У нее наблюдались самые высокие показатели (144 балла). Было видно, что она напряжена. Ей тяжело наладить контакт со сверстниками, первой заговорить. Даже незначительные события могут вызвать у нее интенсивные переживания, как положительные, так и отрицательные. Она чувствительна к эмоциям и чувствам других людей, что помогает ей устанавливать и поддерживать близкие и доверительные отношения с ними.

Литература:

1. Алексеев, А., Стреляный А. Азбука для несовершеннолетних. — М.: Изд-во «Молодая гвардия», 1985. — 461 с.
2. Бодалев, А. А. В мире подростка. — М.: Изд-во «Медицина», 1980. — 296 с.
3. Кон, И. С. Дружба. — М.: Изд-во «Политическая литература», 1987. — с. 207–210.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: «Смысл», 1997. (Сер. «Психология для студента», вып. 4). — 260 с.
5. Пархомчук, Г. Общаться с подростком как? Книга для умных родителей (Тест). — СПб.: Вектор, 2009. — с. 112–114.
6. Холодковская, О. С., Пашнина В. А. Трудный переходный возраст. Легкое решение сложных проблем. — СПб.: ИК «Крылов», 2011. — с. 42–44.

В ходе проведения данной методики было выявлено, что у большинства детей выражен показатель коммуникативной эмоциональности (52%), т. е. показатель, который связан с общением, взаимоотношениями с окружающими людьми. На втором месте показатель интеллектуальной эмоциональности (33%), на третьем — показатель психомоторной эмоциональности (15%).

В ходе проведения третьей методики «Качества, проявляемые в отношениях» было выяснено, у подростков наблюдается высокая степень выраженности качеств, необходимых в ходе общения. По методике нами были определены наиболее важные восемь качеств, которые им необходимы при общении с другими сверстниками.

По результатам исследования, у подростков чаще всего наблюдался авторитарный стиль общения со сверстниками (47%). Такие дети доминантны, требуют к себе уважения, лидеры, любят давать совет, чаще всего высокого мнения о себе, стараются не помогать своим товарищам.

Однако, была выявлена группа детей, у которых наблюдается либо эгоистичный (23% — 4 человека из класса), либо дружелюбный стили взаимоотношения (18% — 3 человека из класса). При эгоистичном стиле дети чаще всего самолюбивые, независимые. При дружелюбном стиле дети обычно эмоционально подвижны, стараются помогать всем, дружелюбны, открыты в общении, любят находить новых друзей, где бы они не находились, отзывчивы.

Таким образом, изучив особенности взаимоотношений подростков в условиях сельской школы с помощью подобранных нами методик, мы пришли к выводу, что для решения выявленной проблемы, необходимо разработать рекомендации для педагога-психолога сельской школы по созданию оптимальных условий для успешного развития взаимоотношений подростков со сверстниками, что и будет рассмотрено нами в перспективе дальнейшей работы.

Психолого-педагогическое обеспечение воспитательной работы с учащимися старших классов в контексте модернизации образования

Митичева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Митичева Евгения Владимировна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема психолого-педагогического обеспечения воспитательной работы со старшеклассниками на современном этапе развития образования. В ходе предложенного экспериментального исследования доказывается, что специально разработанная коррекционно-развивающая программа оказывает эффективное влияние на воспитанность учащихся, что говорит о необходимости психолого-педагогического сопровождения в воспитательной работе со старшеклассниками.

Ключевые слова: воспитанность, воспитание, воспитательная работа, старшеклассники, коммуникативность, сфера интересов

Psychological and Pedagogical Maintenance of Educational Work with High School Students in the Context of the Modernization of Education

Miticheva Tatiana Ivanovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Miticheva Evgenia Vladimirovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article deals with the problem of psycho-pedagogical support of the educational work with high school students at the present stage of development of education. During the proposed experimental studies proved that specially designed correctional program has an effective impact on the training of students, which speaks to the need for psychological and pedagogical support in educational work with pupils.*

Keywords: education, educational work, over-graders, communication, area of interest.

Происходящие сейчас экономические изменения в обществе оказывают очень серьезное влияние на формирование личности человека, ее воспитанности. Современное воспитание учащихся в школе осложнено такими негативными воздействиями в обществе, как экономическая и социальная нестабильность, обострение политической ситуации в стране, криминализация жизни в обществе, снижение уровня воспитательного воздействия в семьях, падение нравственности и духовных ценностей. В концепции модернизации Российского образования указано, что необходимо кардинально пересмотреть подходы в системе образования, так как оно должно сводиться не только к передаче новых знаний, умений и навыков, но и быть направлено на формирование таких качеств личности учащегося, как формирование новых ценностных ориентаций, социально активной личности, способной творчески подходить к решению поставленной задачи, и готовой обучаться в течение жизни. Поэтому, национальная образовательная программа «Наша новая школа» ставит первостепенную задачу в повышении не только успеваемости, но и уровня воспитанности учащихся образовательных учреждений.

Одной из актуальных проблем современной школы остаётся проблема необходимости осуществления психолого-педагогического обеспечения воспитательной работы с учащимися старших классов, которая привлекает к себе внимание не только педагогов, но и психологов. Именно решению этой проблемы и было посвящено наше экспериментальное исследование.

Автором в данной статье представлены результаты исследования, проведенного с целью выявления условий эффективного психолого-педагогического обеспечения воспитательного процесса учащихся старших классов. Исходя из поставленной цели, нами были намечены задачи исследования, которые мы и постарались решить.

Для решения первой задачи, мы раскрыли сущность проблемы воспитания в современной психолого-педагогической литературе, где данная проблема изучалась известными учеными с разных точек зрения. Так, изучением психологических основ данной проблемы занимались Л. С. Выготский, И. П. Подласый, В. А. Сластенин, В. С. Мухина (работы в области педагогики и психологии подросткового возраста); Л. И. Божович, М. П. Нечаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Степанов, К. Д. Ушинский (исследования по проблеме работы над совершенствованием

нием уровня воспитанности личности); И.В. Дубровина, И.Г. Малкина-Пых, В.Л. Таланов (труды в области профессиональной деятельности педагога-психолога).

Нами были рассмотрены теоретические подходы к изучению проблемы воспитанности старшеклассников. Такие ученые, как О.С. Богданова, Л.И. Божович, А.В. Зосимовский, в своих исследованиях выделяют критерии нравственной воспитанности школьников, а З.И. Васильева, А.В. Зосимовский, М.Г. Казакина выявили возможные уровни нравственной воспитанности школьника. Апробацией методов изучения и диагностики нравственной воспитанности школьника занимались Б.П. Битинас, А.В. Веденов, Д.М. Гришин, Я.Л. Коломинской, А.И. Кочетов, В.С. Ханчин и др.

Изучение литературы показало, что обозначенные основные подходы к изучению воспитанности позволяют своевременно выявить проблемные элементы воспитательного процесса и учитывать их в дальнейшем планировании, координировать деятельность всех субъектов образовательного процесса, совершенствовать технологию информационно-аналитической деятельности и механизма мониторинговых исследований [4, с. 19].

Для решения второй задачи, нами были рассмотрены особенности личности современного школьника в контексте модернизации образования и уровень их воспитанности. Изучение воспитанности старшеклассников осуществлялось нами с учетом их возрастных особенностей [3, с. 9].

Для реализации третьей задачи, нами был подготовлен и проведен эксперимент. Наше экспериментальное исследование было проведено на базе одного из образовательных учреждений г. Арзамаса среди учащихся 9 классов. В исследовании приняли участие 43 учащихся: 21 человек — 9 «А» класс (12 девочек, 9 мальчиков), 22 человека — 9 «Б» класс (14 девочек, 8 мальчиков). Возрастной состав учащихся составил 14–15 лет. В данных классах отмечается средний уровень успеваемости, где в основном преобладают оценки — удовлетворительно и хорошо. Отмечается основная склонность к предметам гуманитарного цикла. К участию в общественной жизни и общешкольным мероприятиям наблюдается также средний уровень интереса. В классах есть лидеры, являющиеся старостами классов. По своей характеристике классы достаточно дружные, однако в каждом из них присутствуют школьники, имеющие определенные отклонения в поведении.

Выбор данных групп учащихся для проведения нашего эксперимента не случаен. Мониторинговое обследование по проблемам воспитанности ведется в классах с 1 класса и по настоящее время. Для реализации задач исследования были выбраны контрольная (9 «А» класс) и экспериментальная группы учащихся (9 «Б» класс).

На первом этапе эксперимента в данных классах проводилась первичная диагностика изучения уровня воспитанности по следующим методикам: «Сфера интересов», определяющая систему ценностей; «Самоанализ лич-

ности», определяющая показатель уровня коммуникативности; «Я — лидер», определяющая показатель операциональных умений (М.П. Нечаев) [1, с. 38]. Данные методики соответствуют возрасту учащихся, удобны в обработке и позволяют получить наиболее полную информацию.

Учащиеся к выполнению предлагаемых методик отнеслись положительно. С интересом заполняли предложенные бланки, отвечали на вопросы. Все ребята справились с заданием в отведенное время, трудностей во время выполнения у них не возникло.

В результате проведения диагностики нами были получены следующие результаты в контрольной и экспериментальной группах.

По показателю «Система ценностей» методики «Сфера интересов», в контрольной группе наиболее высокий уровень интереса участники группы проявляют к деятельности, связанной с общением и увлечением, средний уровень — интерес к активным видам деятельности [2, с. 14]. В экспериментальной же группе высокий интерес участники группы проявляют к деятельности, связанной с развлечениями. Интерес к активным видам деятельности так же, как и в контрольной группе — средний.

По показателю «Уровень коммуникативности» в контрольной и экспериментальной группах — достаточный уровень. Самые высокие показатели по настойчивости и самообладанию, большое внимание подростками уделяется ответственности перед коллективом и взаимопомощи. Выражено стремление к общению, что подтверждает верность предыдущего показателя.

Показатель «Операциональных умений» в контрольной и экспериментальной группах — достаточный. Самые высокие значения определились по следующим показателям: влияние на окружающих, и наличие творческого подхода. Наиболее низкие значения представлены в сфере организаторских знаний и умений.

По совокупности этих показателей мы пришли к выводу, что в контрольной (60%) и экспериментальной (53%) группах результаты схожие, там выявлен достаточный уровень воспитанности учащихся. Однако, необходимо отметить, что целесообразно проводить работу по повышению уровня воспитанности и в дальнейшем. И этому будет способствовать предложенная и проведенная нами коррекционно-развивающая программа с учащимися экспериментальной группы.

После проведения программы, нами была проведена повторная диагностика по выше перечисленным методикам в контрольной и экспериментальной группах, а полученные результаты были проанализированы с результатами первичной диагностики. Задачей повторной диагностики — выявить влияние используемой программы на уровень воспитанности подростков, участвующих в проведении эксперимента. Процедура исследования ничем не отличалась от первоначальной.

Если проанализировать результаты диагностики в контрольной группе по всем показателям, то можно сделать

вывод, что эти показатели изменились очень незначительно. В экспериментальной же группе все показатели увеличились.

Так, по показателю «Система ценностей» в контрольной группе наиболее высокий интерес участники группы проявляют к деятельности, связанной с общением и развлечением. Эти показатели практически не отличаются от первоначальных данных. Интерес к активным видам деятельности в отличие от первоначальных данных немного увеличится. Данный рост показателей произошел в результате интереса к спортивной деятельности (Кристина К.), живописи и лепке (Максим В.), туристическим походам (Алена З.). В экспериментальной группе данному показателю произошли существенные изменения. Практически у всех учащихся наблюдается достаточно развита сфера интересов. Возросли показатели интереса к трудоемким, активным видам деятельности. Показатели сферы деятельности, связанные с общением также увеличились. Показатели деятельности, направленной на развлечения не изменились, хотя возрос интерес к чтению художественной литературы у Кати В., Наташи Г. Большое внимание общению с друзьями уделяют Алина М., Маша Н., Таня Ш. это дало стопроцентный показатель по данной сфере интересов. В общении с учителями стали более активны Кристина Т., Света Б. К природе большой интерес проявляют Лена М. и Надя Г. Интерес к спортивной деятельности выявлен у Антона К., который до этого эксперимента не занимался физической культурой, так как стеснялся своего веса. С большим желанием занимаются творчеством Наташа Г., Катя В., Ксюша Б., Маша Г., Ксюша Т., Света Б., выявлен повышенный интерес к экскурсиям, краеведению, походам у Алины М., Ксюши Б., Маши Н.

Данные по показателю «Уровень коммуникативности» в контрольной группе остались неизменными в сравнении с первичной диагностикой. Выросло стремление к сотрудничеству (коллективизму), увеличились показатели настойчивости и самообладания, которые являлись самыми высокими первоначально и не потеряли своих позиций. На неизменном уровне остались показатели стремления к общению, ответственности и взаимопомощи. Так же выявлено, что у Миши Г. увеличилось стремление к общению, а у Тани Г. изменились показатели по настойчивости и самообладанию. В экспериментальной группе изменились показатели по всем направлениям.

Абсолютно у всех участников выявлен достаточный интерес и стремление к общению. В стремление к сотрудничеству и коллективизму средние показатели остались у Маши Г., Саши Ч., Тани Ш., но по сравнению с результатами первичной диагностики они возросли, так как у этих ребят данный показатель находился на низком уровне. Особенно радуется успех Саши Ч., так как подросток достаточно замкнут, но в результате реализации программы он начал раскрывать в себе все новые и новые возможности. Стремиться общаться и с мальчиками и с девочками. Показатель ответственности перед кол-

лективом вырос на 20%, что говорит о стремлении ребят укреплять свои позиции в коллективе, продуктивно общаться. Значение показателя чуткости и взаимопомощи выросли на 33%, кроме Алины М. у всех подростков выявлен достаточный уровень по этому показателю. В настойчивости и самообладании рост показателя оказался 13%, что говорит об умении учащихся находить компромиссы и отстаивать свою точку зрения.

Данные по показателю «Операциональных умений» в контрольной группе изменились незначительно. Самые высокие значения остались по показателям: влияние на окружающих, наличие творческого подхода и «осознание цели». Наиболее низкие значения представлены по-прежнему в сфере организаторских знаний и умений. В процессе исследования установлено, что у Насти П. вырос показатель по осознанию цели, Сережа Ш. изменил свое мнение о знании правил организаторской работы, а Оля К. повысила свой уровень в решении проблем. У участников экспериментальной группы не выявлено ни одного низкого показателя. Самым высоким является значение «осознания цели», оно отличается от первоначального значения на 26%. В данном направлении изменили свое мнение Антон К., Маша Г., Маша Н., Света Б. Это говорит о росте уровня сознательности подростков в результате проведенной работы. Значение показателя «умение управлять собой» изменилось на 26%, свое мнение по данному вопросу изменили Ксюша Т., Кристина Т., Наташа Г., Саша Ч. Сами участники эксперимента говорят о том, что они стали более сдержанными, им все чаще удается контролировать свои поступки, реже прибегать к грубости в отношении сверстников и учителей.

Так же нами было установлено, что вырос уровень оценки подростками своего влияния на окружающих. К такому мнению пришли: Алина М., Наташа Г., Таня Ш. Учащиеся, анализируя свою деятельность в рамках эксперимента, пришли к выводу, что им удается объединить вокруг себя членов своего класса или компании во дворе, занять всех каким-либо делом. Возрос интерес подростков к творческой деятельности, практически у всей группы зафиксирован рост показателей по данному направлению. Выявлено, что у учащихся стали более развитыми организаторские способности и умение работать с группой.

Совокупность выявленных показателей дает возможность сделать вывод о высоком уровне воспитанности подростков, входивших в экспериментальную группу. В результате повторной диагностики подростков экспериментальной группы зафиксирован рост воспитанности на 40%, что составило 93%. Практически у учащихся всей группы, кроме Кати В., зафиксированы достаточные показатели. В контрольной же группе уровень воспитанности составил 76%.

Таким образом, проведенная нами коррекционно-развивающая программа помогла подросткам экспериментальной группы развить в себе коммуникативные качества, операциональные умения, расширить сферу своих интересов и как следствие повысить уровень собственной

воспитанности. Можно сделать вывод, что предложенная нами программа способствует более эффективному обеспечению психолого-педагогического сопровождения учащихся старших классов. Но для того, чтобы подростки

стали более успешными в своем развитии, с ними должна проводиться воспитательная работа постоянно и системно, совместно с педагогами, родителями и специалистами образовательных учреждений.

Литература:

1. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации/Под ред. Степановой Е. Н. — М.: Т. Ц. «Сфера», 2005. — 128 с. — с. 38.
2. Григорьев, Д. В., Кулешова И. В., Степанов П. В. Личностный рост ребёнка, как показатель эффективности воспитания: методика диагностирования. — Москва — Тула [Б. и.], 2006. — 159 с. — с. 14.
3. Нечаев, М. П. Диагностика воспитанности школьников. Учебно-методическое пособие. — М.: Перспектива, 2006 г. — 60 с. — с. 9.
4. Степанов, П. В., Григорьева Д. В., Кулешова И. В. Диагностика и мониторинг воспитания в школе/Под ред. Н. Л. Селивановой, В. М. Лизинского. — М.: АПК и ППРО, 2006. — 83 с. — с. 19.

Веб-квест как средство организации взаимодействия школы и семьи в экологическом воспитании младших школьников

Наумова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
Казакова Валентина Владимировна, студент;
Лезина Алена Владимировна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматривается проблема организации взаимодействия школы и семьи в экологическом воспитании младших школьников. Обосновывается необходимость использования проектов экологической направленности. В качестве одного из эффективных средств предлагается веб-квест «Сохрани природу!» для детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: экологическое воспитание, взаимодействие школы и семьи, дети младшего школьного возраста.

Web-Quest as a means of organizing interaction in schools and families Ecological education of younger pupils

Naumova Tatiana Vladimirovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Kazakova Valentina Vladimirovna, student,
Lezina Alena Vladimirovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article deals with the problem of organizing interaction of the school and the family in ecological education of younger pupils. Substantiates the necessity of the use of the projects environmental focus. As one of the effective means of offering web quest «Save the nature!» for children of primary school age.*

Keywords: *ecological education, the interaction of the school and the family, the children of primary school age.*

В работах современных ученых В. А. Сковородкина, О. Н. Ридигер, М. Н. Недвецкой и других затрагиваются вопросы взаимодействия школы и семьи в экологическом воспитании учащихся как одного из важнейших факторов развития экологической культуры и компетентности личности [2, 3, 4, 5].

На современном этапе развития экологического образования особую актуальность приобретают идеи нравственности, социальной ответственности, духовности, которые отражены в концепции воспитания экологической культуры личности (Е. М. Клемяшова, Б. Т. Лихачев, Н. С. Дежникова, В. А. Самкова и др.). Основной идеей

данной концепции является осмысление экологической культуры как феномена, где интегрируются задачи эстетического, духовно-нравственного, экологического развития ребенка с развитием его эмоционально-чувственной сферы. При этом, в качестве основной цели и базовой основы рассматривается процесс формирования духовно-нравственных качеств и чувств [5, 6].

Исследователи подчеркивают, что при организации экологического воспитания особое значение должно уделяться взаимодействию с семьями воспитанников, поскольку на формирование экологической культуры ребенка непосредственное влияние оказывает культура и мировоззрение старшего поколения в семье, ее традиции и экологические ценности. Считаем, что эффективность экологического воспитания в системе «школа-семья» во многом обусловлена качеством педагогической поддержки семьи, не противоречивостью воспитательных воздействий и ценностных ориентаций родителей и педагогов.

Анализ образовательных практик в современной начальной школе, позволяет выявить широкий спектр проектов экологической направленности, которые осуществляются как в рамках учебной, так и внеучебной деятельности и предполагают активное взаимодействие с семьями младших школьников. К примеру, такие мини-проекты как: «Вырасти свое растение», «Лес — наш дом», «Тайны зелёных листьев», «Мы строим город Экоград» и другие. Проекты могут быть оформлены и представлены с помощью средств мультимедиа — показ видеоролика, презентаций в программе «PowerPoint», а также в формате текстового документа.

Как правило, работа над проектом начинается с актуализации и мотивации интересов ребенка по вопросам здоровьесбережения и экологической безопасности. Такая работа включает в себя изучение проблем жизнедеятельности учащегося и его семьи путем рефлексивного анализа «экологических ошибок» и их предупреждения, проектирования индивидуальной экосообразной траектории развития с учетом знаний базовых законов экологии. Эффективному осуществлению данной деятельности способствует реализация инновационной педагогической технологии «семейного экотьюторства». В ее основе — включение в процесс формирования экологической культуры и компетентности младшего школьника всех членов семьи ребенка, объектов окружающей социоприродной среды. В качестве составляющих экологической компетентности и результатов применения описываемой технологии рассматриваются: знание основных экологических закономерностей, норм и опыта экологической деятельности, воспитание эмоционально-нравственного отношения к окружающему миру; повышение ответственности за состояние окружающей среды, осознание значимости укрепления собственного здоровья и здоровья членов своей семьи, формирование экологического сознания детей, повышение уровня экологической культуры родителей, пропаганда экокультурных традиций

семьи, формирование экосообразного типа поведения, предполагающего системную эмоционально окрашенную деятельность по реализации экокультурных ценностей семьи в социально-экологической практике конкретного населенного пункта.

Одним из инновационных средств организации взаимодействия школы и семьи в экологическом воспитании младших школьников рассматриваем экологический веб-квест, который поможет разнообразить образовательный процесс, сделать его интересным и «живым». Кроме того, работа в рамках веб-квеста позволяет развивать целый ряд компетенций через формирование умений:

- использовать информационные технологии (в том числе для оформления каких-либо результатов работы в виде презентаций, для поиска необходимой информации и так далее);
- самоорганизации и самообучения;
- работать в команде (взаимоконтроль, взаимопомощь, распределение функций, планирование);
- находить способы для решения какой-либо проблемной ситуации, выявлять наиболее подходящий вариант, обосновывать свой выбор;
- публичных выступлений (авторы публично защищают проект, а другие ребята задают им вопросы по теме).

Такое средство экологического образования как веб-квест можно использовать как дистанционную форму работы с обучающимися, что особенно актуально в зимний период времени, когда возможна отмена уроков в связи с карантином или низкой температурой воздуха.

Работа с веб-квестом позволяет распределить деятельность учащихся на определенные этапы. На примере веб-квеста по теме: «Сохрани природу!» рассмотрим их более детально [1].

1 этап — ознакомительный. В ходе данного этапа обозначается проблема, ее актуальность и краткая характеристика. В структуре веб-квеста это главная страница и введение.

2 этап — предполагает знакомство участников проекта и распределение ролей. (Условно данный этап обозначим: Уровень 1: «На старт!»). Участник выбирает для себя определенную роль (биолог, медик, экотурист), заполняет входную анкету. Данные, которые заполнили участники, обрабатываются учителем, который затем публикует списки групп в комментариях к следующему уровню. Ученики приступают к сбору информации по заданным алгоритмам. Предлагаемый веб-квест включает следующие задания:

Группа «Биологи».

1. Какие растения наиболее часто встречаются в нашей местности?

2. Сделайте ряд фотографий растений и оформите их в виде фотоколлажа. (для его создания используйте следующие сайты: <http://www.fotokomok.ru>, <http://createcollage.ru>)

Группа «Медики»

Посетите кабинет медицинского работника в школе (время согласуется педагогом). В ходе беседы выясните:

— как влияет экологическая обстановка на здоровье человека;

— выявите заболевания, которые связаны с влиянием экологии на здоровье;

— используя Интернет-источники дополните свой список (Ресурсы: <http://www.cleverhealth.ru/vredfaktor>, <http://www.myshared.ru/slide/237216>);

— составьте буклет: «Как уменьшить вред, который наносится экологией здоровью?»

Группа «Экотуристы».

Отправьтесь в путешествие по окрестностям. Не забудьте взять фотоаппарат для того, чтобы сделать снимки. Сфотографируйте не только прекрасные пейзажи, но и «следы», где побывал человек. Проведите уборку территории. Создайте из снимков видеofilm «До и после». Разместите его на данной страничке в прикрепленных файлах. (Ресурсы для создания фильма: <http://inedu.ru/articles/19-services/98-slade-show-online.html>).

Литература:

1. Наумова, Т.В., Тихомирова О.Б. Профессиональная подготовка педагогических кадров: опыт применения инновационных образовательных технологий // *European Social Science Journal*. — 2014. — №3—1. — с. 101—105.
2. Недвецкая, М.Н. Классному руководителю об организации взаимодействия школы и семьи. — М.: УЦ Перспектива, 2009. — 152 с.
3. Ридигер, О.Н. Экологическое воспитание в семье и школе // *Экологическая культура личности: воспитание детей и молодежи: Материалы международных научно-практических чтений, посвященных педагогическому наследию и развитию идей академика Б.Т. Лихачева/Под ред. Е.М. Клемяшовой (раздел 1), С.Н. Николаевой (раздел 2), А.С. Прутченкова (раздел 3), В.А. Сковородкина (раздел 4)*. — М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2010. — с. 190—194.
4. Россова, Ю.И. Вопросы здоровьесбережения в «новой педагогике» В.П. Вахтерова // *Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии*. — 2013. — №2. — с. 101—108.
5. Сковородкин, В.А. К вопросам определения экологической воспитанности школьников // *Человек, природа, история (к 100-летию С.П. Залыгина): материалы международной научной конференции/под общ. ред. П.А. Гончарова; науч. ред. Н.В. Антоненко; ред. кол.: А.И. Иванов, И.В. Попова, В.Б. Белукова и др.* — Мичуринск: Изд-во Мичуринского госагроуниверситета, 2013. — с. 158—162.
6. Ямщикова, Ю.И., Наумова Т.В. О потенциале этнопедагогических миниатюр в духовно-нравственном воспитании младших школьников // *Культура и образование*. — 2014. — №6 (10). — с. 20.

3 этап — Уровень «Объединяемся». На данном этапе каждая группа обобщает и систематизирует собранную информацию и оформляет ее.

4 этап — Уровень «Публичное выступление» подразумевает работу в классе, когда каждая группа защищает свой проект и отвечает на вопросы одноклассников.

Для оценки работ учащихся могут применяться методы взаимооценки и самооценивания.

Роль родителей заключается в оказании помощи при организации экскурсий, активном участии в совместной с детьми экосозидающей деятельности и оформлении итогов работы с помощью средств мультимедиа.

Считаем, что веб-квест обладает существенным потенциалом в организации взаимодействия школы и семьи, в том числе и в экологическом воспитании младших школьников. Подобная нетрадиционная форма организации деятельности младших школьников может стать еще одним инструментом их учебной мотивации.

Решение геометрических задач методом «Золотого сечения»

Первушкина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Калинина Анастасия Ивановна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Данная статья посвящена обзору различных способов решения геометрических задач с помощью метода «золотого сечения». Рассмотрен математический термин «золотое сечение», его основные свойства.

Ключевые слова: геометрическая задача, пропорции, иррациональное число, геометрическое построение, наглядность, интерактивные геометрические среды.

Solution of geometrical problems by the «Golden section»

Pervushkina Elena Aleksandrovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Kalinina Anastasia Ivanovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article reviews the different ways of solving geometric problems using the method of the Golden section. Considered a mathematical term «Golden section», its basic properties.*

Keywords: *geometric problem, proportions, irrational number, geometric construction, visualization, interactive geometric environment.*

«Геометрия владеет двумя сокровищами: одно из них — это теорема Пифагора, а другое — деление отрезка в среднем и крайнем отношении... Первое можно сравнить с мерой золота; второе же больше напоминает драгоценный камень».

Иоганн Кеплер

В повседневной жизни мы часто сталкиваемся с математическим термином «золотое сечение» сами того не подозревая. В живой природе «золотое сечение» встречается в некоторых видах морских звезд, раковинах моллюсков, рогах млекопитающих; в химическом сечении встречается в белковых цепях нуклеиновых кислот; в медицине этот термин связывают с работой сердца и его мышечной системой; в архитектуре сечение представлено в различных проектах домов, в здании Кремля; в математике и геометрии «золотое сечение» образует геометрическую фигуру — икосаэдр, грани которого представлены 20 равнобедренными треугольниками; также данный метод применяется для решения геометрических задач [3, с. 59]. Рассмотрим его более подробно.

В математике пропорцией (лат. proportio) называют равенство двух отношений:

$$a : b = c : d.$$

Отрезок прямой BC можно разделить тремя способами:

- на две равные части, тогда отношение пропорции примет следующий вид: $BC : BD = BC : CD$;
- на две неравные части в любом отношении, такие части не образуют пропорции;
- таким образом, когда $BC : BD = BD : CD$.

Последнее деление отрезка на части называется золотым делением или деление отрезка в крайнем и среднем отношении [1, с. 349].

Золотое сечение — это такое пропорциональное деление отрезка на неравные части, при котором весь отрезок так относится к большей части, как сама большая часть относится к меньшей; и меньший отрезок так относится к большему, как больший ко всему [4, с. 50].

$$a : b = b : c \text{ или } c : b = b : a.$$

Рассмотрим геометрический смысл золотого сечения и выведем его приближенное значение. С математической точки зрения золотое сечение выразится через формулы квадратичной иррациональности (рис. 1).

$$\frac{a}{b} = \frac{b}{a-b}; b^2 = a^2 - ab; a^2 - ab - b^2 = 0; (/b^2)$$

$$\frac{a^2}{b^2} - \frac{a}{b} - 1 = 0; \text{ Пусть } \frac{a}{b} = \varphi;$$

$$\text{Получим } \varphi^2 - \varphi - 1 = 0;$$

$\varphi = \frac{1+\sqrt{5}}{2} \approx 1,6180339887 \dots$ — показывает отношение большей части к меньшей.

$\frac{1}{\varphi} = \frac{\sqrt{5}-1}{2} \approx 0,6180339887 \dots$ — показывает отношение меньшей части к большей.

Итак, «золотое сечение» — это иррациональное число, приблизительно равное 1,618. Число φ — является золотым сечением [1, с. 345].

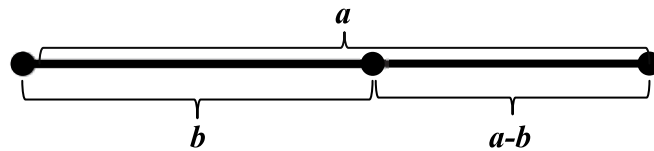


Рис. 1. Геометрическое изображение «золотого сечения»

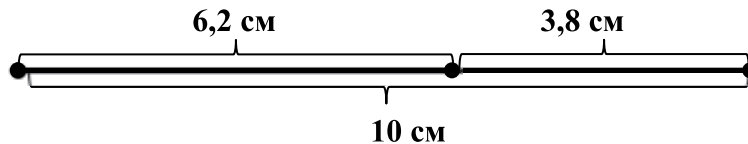


Рис. 2. Разбиение отрезка в золотом отношении

Впервые данный термин встречается в «Началах» Евклида (ок. 300 лет до н. э.).

Понятие «золотое сечение» или «золотое деление» в научный обиход ввел Пифагор, древнегреческий философ и математик. Рассмотрим некоторые виды задач, в решении которых используется принцип золотого сечения:

Задача № 1. Возьмите отрезок длиной 10 см и разделите его приблизительно в золотом отношении (рис. 2).

Получим два отрезка длиной 6,2 см и 3,8 см. Одна часть больше другой в 1,6 раза.

Части золотого деления составляют приблизительно 62% и 38% всего отрезка.

Задача № 2. Построить золотой прямоугольник (рис. 3). Рассмотрим алгоритм построения золотого прямоугольника:

1. Начертим квадрат и разделим его на два равных прямоугольника.
2. В одном из прямоугольников проведем диагональ ВС.
3. Циркулем проведем окружность радиуса ВС с центром в точке В.
4. Продолжим основание квадрата до пересечения с дугой в точке L и проведем сторону KL параллельную стороне данного прямоугольника.

BC — радиус окружности; В — центр окружности

Измерьте линейкой длины сторон построенного прямоугольника MCKL и вычислите отношения большей

стороны к меньшей $\frac{KL}{ML}$. Отношение сторон $\frac{KL}{ML} \approx 1,6$.

Так как число φ — иррациональное, то с помощью простых измерений сделать это невозможно. Еще в древности мастера использовали циркуль и линейку, причем они рассмотрели различные способы построения. Разберем один из способов деления отрезка в золотом сечении (рис. 4).

Решение:

Пусть дан отрезок BC, применим к нему метод «золотое сечение».

Опустим перпендикуляр CA к отрезку BC. Предположим, что длина отрезка BC = 1.

Пусть длина отрезка CA = 2BC. CA = $\sqrt{5}$.

Из точки A проведем окружность радиусом АК, где АК = BC.

Тогда длина отрезка BK = $\sqrt{5} - 1$.

Затем проведем окружность с центром в точке В радиусом BE. Длина отрезка BE = $\frac{BK}{2}$.

Окружность с радиусом BE пересечет отрезок BC в точке N золотого сечения, так как $BN = \frac{\sqrt{5}-1}{2}$.

Окружность с радиусом BE пересечет отрезок BC в точке N золотого сечения, так как $BN = \frac{\sqrt{5}-1}{2}$.

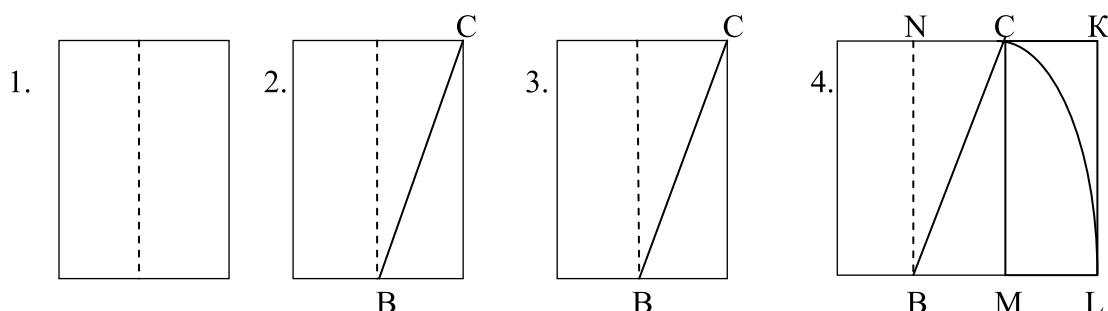


Рис. 3. Алгоритм построения золотого прямоугольника

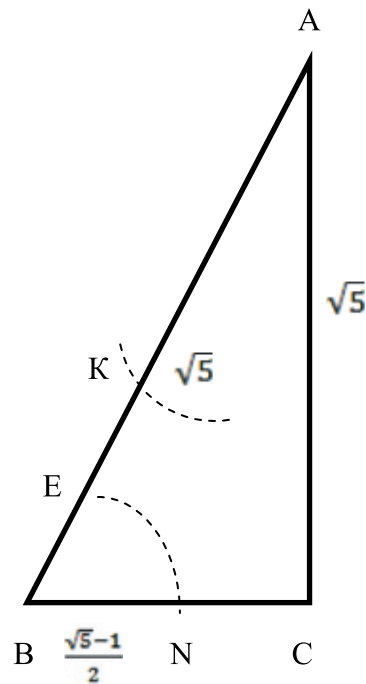


Рис. 4. Золотое сечение отрезка BC в точке N

Задача №3. Вырежьте из бумаги прямоугольник со сторонами 10 см и 16 см. Отрежьте от него квадрат наибольшей площади. Измерьте стороны получившегося прямоугольника (рис. 5).

Решение:

Рассмотрим прямоугольник ABCD: Пусть стороны $AB=16$ см, $BC=10$ см. Тогда отношение сторон примет следующий вид: $AB:BC=16:10=1,6$.

Рассмотрим прямоугольник KBСM: так как $BC=KM=10$ см, а $KB=AB-AK=16-10=6$ см. Получим следующее отношение сторон $KM:KB=10:6=1,6666\dots$ см.

Рассмотрим прямоугольник MPNC: так как $CN=BC-BN=10-6=4$ см, а $MC=DC-DM=16-10=6$ см, то отношение сторон $MC:$

CN примет следующий вид $MC:CN=6:4=1,5$ см. Получили золотой прямоугольник

Задача №4. Построить золотое сечение отрезка BC (рис. 6).

Решение: Построить золотое сечение отрезка BC, значит найти точку K такую, что $\frac{CK}{BK} = \frac{BK}{BC}$.

Рассмотрим прямоугольный треугольник DBC, у которого один катет в 2 раза больше другого. Проведем из точки C перпендикуляр к прямой BC и на нем отложим отрезок CD, длина которого равна половине стороны BC.

$$CD = \frac{1}{2}BC.$$

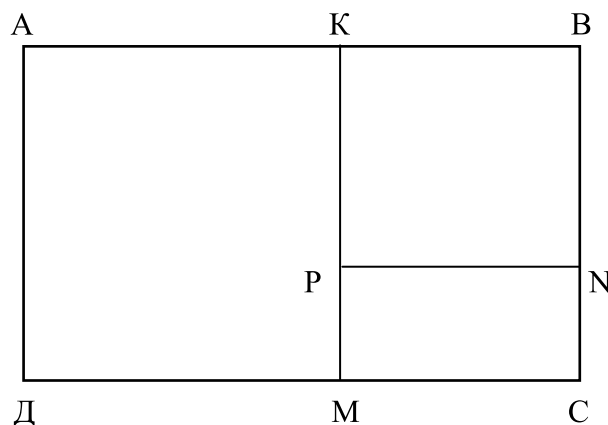


Рис. 5. Построение золотого прямоугольника

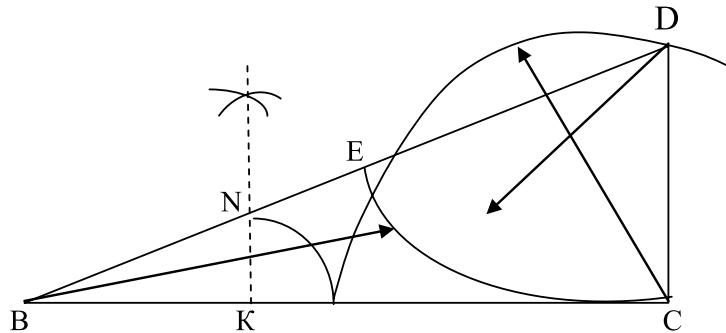


Рис. 6. Золотое сечение отрезка BC

Затем, соединим точки В и D. Отложим отрезки DE и BK так, что длина отрезка DE равна длине отрезка DC, а отрезок BK = AN.

Точка K является искомой, она производит золотое деление отрезка BC.

Нами было рассмотрено решение геометрических

задач с помощью метода «золотого сечения». Использование предложенных видов заданий позволяет развивать творческие способности, исследовательские навыки и активизировать познавательную деятельность школьников, существенным образом интенсифицировать процесс обучения математике [2, с. 52].

Литература:

1. Золотое сечение. Три взгляда на природу гармонии / Шевелев И. Ш., Марутаев М. А., Шмелев И. П. — М.: Стройиздат, 1990. — с. 343–350.
2. Напалков, С. В., Первушкина Е. А. WEB-КВЕСТ как средство развития инновационной стратегии образования // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 8–2 (36). — с. 51–53.
3. Первушкина, Е. А. Модель развития геометрической креативности школьников при обучении математике в 5–6 классах с использованием информационных технологий // Школа будущего. — 2011. — № 6. — с. 58–64.
4. Шевелев, И. Ш. Геометрическая гармония // Наука и жизнь. — 1965. — № 8. — с. 14–26.

К вопросу об использовании виртуальных математических сред при обучении школьников решению математических задач

Первушкина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Сыров Евгений Викторович, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассмотрены возможности виртуальных сред для обучения математике в современной школе. Также перечислены программные модули, которые можно применять для решения математических задач.

Ключевые слова: обучение математике, виртуальная среда, информационные технологии, математическая задача, программный модуль.

To the question about the use of virtual Mathematical environments for teaching students to solve mathematical problems

Pervushkina Elena Aleksandrovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Syrov Evgeny Viktorovich, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article considers the possibilities of virtual environments for teaching mathematics in the modern school. Also examples of the use of software modules to solve mathematical problems.*

Keywords: *teaching mathematics, virtual environment, information technology, mathematical problem.*

Сегодня в России идет формирование новой образовательной системы, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Также активно обсуждается соответствие существующей системы образования современным направлениям развития страны, запросам общества и государства. Огромное внимание уделяется готовности выпускников школ к самостоятельному принятию решений, к умению жить и работать в информационном обществе. Использование программных модулей в сфере образования позволяет качественно изменить содержание, методы и формы обучения и перейти на новые пути развития творческих начал школьников средствами учебного предмета [5, с. 27]. Профессор В. А. Далингер считал, что система образования поставлена перед проблемой совершенствования ее содержания, поиска новых методов и средств обучения, а также специфических приемов их использования в учебном процессе [1].

Согласно Г.К. Селевко: «Информационные технологии открывают абсолютно новые, еще не исследуемые технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций» [6, с. 33]. Использование компьютерной технологии может осуществляться тремя способами:

- как проникающая технология (применение компьютерного обучения по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач);

- как основная (определяющая, наиболее значимая из используемых в данной технологии частей);

- как монотехнология (когда все обучение, все управление учебным процессом, включая все виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера).

Отталкиваясь от этих представлений и специфики этапов обучения школьников решению задач [2, с. 15; 8, с. 58], используется следующая методическая схема (рис. 1).

Считают, что при обучении различным предметам ПК должен выполнять вспомогательную функцию, позволяющую учащемуся больше разобраться в сути вопроса, а также закрепить приобретенные знания, приобрести твердые умения и навыки. Применение компьютеров для решения разнообразных задач обучения, воспитания и развития учащихся обосновывается в целом ряде исследований (А. П. Ершов, В. М. Монахов, П. В. Беспалов, И. В. Роберт и др.). По мнению многих экспертов, программные модули обучения позволяют повысить эффективность практических и лабораторных занятий по естественнонаучным дисциплинам не менее чем на 30%, а объективность контроля знаний учащихся на 20–25% [3, с. 43-44].

Использование новых информационных технологий при решении математических задач приобретает все большее значение. В настоящее время разработано множество виртуальных сред, позволяющих чертить графики любых функций, выполнять построения, проводить доказательства и др. Данные программы иллюстрируют важнейшие понятия, делая это наглядно и быстро, тем самым

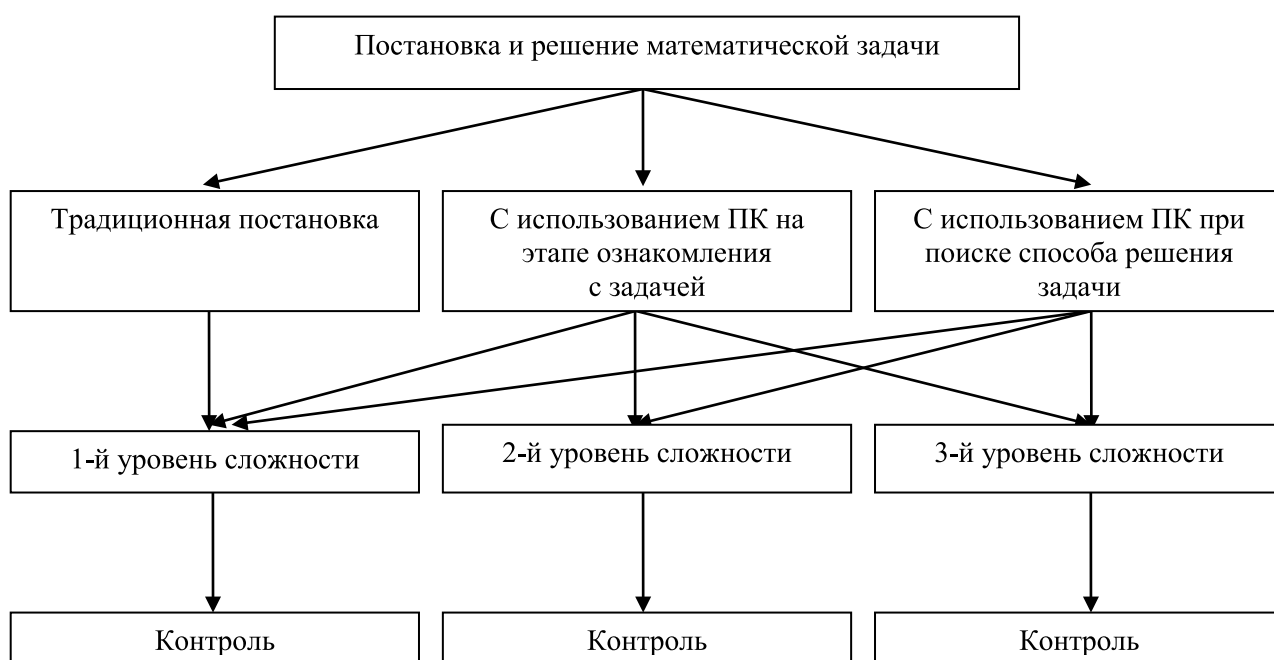


Рис. 1. Различные стратегии использования ПК при обучении школьников решению математических задач

повышая и активизируя познавательную активность обучающихся. Появляется возможность оптимально интегрировать практическую и аналитическую виды деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося [4, с. 212]. В основе данных сред заложено существенное повышение наглядности, активизации познавательной деятельности ученика, сочетания механизмов вербально — логического и образного мышления.

Методические особенности применения виртуальных сред в обучении математике связаны с возможностью изучения математики на основе деятельностного подхода за счет:

- внедрения элементов эксперимента и исследования в учебный процесс;
- проектирования школьниками объектов реального и виртуального миров;
- моделирования и визуализации математических понятий;
- возможности постановки творческих задач и организации проектной работы;
- осуществления художественной деятельности посредством имеющегося в программной оболочке набора инструментов.

Традиционные требования к знаниям обучающихся (запомнить, уметь воспроизвести) постепенно изменяются в требования к информационным умениям обучающихся (например, поиска знаний, умения найти и применить их при решении определённой задачи). Применять программные модули можно при проведении любого вида урока: при изучении нового материала, закреплении, на уроках обобщения или повторения. Задачей учителя является правильно и эффективно организовать данную работу.

В последнее время масштабное распространение получил такой программный модуль, как «Математический конструктор», позволяющий эффективно организовать учебную деятельность обучающихся, связанную с изменением математической ситуации. Данный модуль предназначен для создания интерактивных чертежей по математике, интегрирующих в себе конструирование, моделирование, динамическое варьирование, эксперимент. Наглядность программного модуля «Математический конструктор» предоставляет школьникам возможность творческой манипуляции с объектами [5, с. 29].

При изучении нового материала, объяснив некоторую часть теоретического материала, например, по теме «Тригонометрические уравнения» в 11 классе, содержание которого обучающиеся должны усвоить, учитель готовит их к самостоятельному выполнению практической работы. В частности предоставляет в их распоряжение записи — конспекты лекций, которые дают им возможность, ничего предварительно не заучивая, непосредственно после разъяснений учителя приступить к самостоятельной работе с программным модулем «Алгебра 7-11» (разработчик «Кудиц»), выбрав тему «Тригонометрические уравнения». Для проверки усвоения учебного материала

в нем предусмотрены контроль и коррекция учебной деятельности; в случае затруднений можно повторить теорию, тем самым самостоятельно найти и исправить ошибку. Большой иллюстративный материал, цветовая гамма, разборчивость, четкость изображения, разнообразное расположение текста на экране — все это увеличивает эффективность восприятия информации. Цветовой колорит программы соответствует ее функциональному назначению. Однако большой набор команд, сложность в использовании клавиш, могут затруднять самостоятельную учебную деятельность, эта программа требует предварительной работы с самим диском по введению данных с клавиатуры и некоторого опыта работы. Но это не останавливает ребят, увлечённых и избегающих рутинного решения примеров в тетради [7, с. 617].

Известно, что учитель в процессе своей работы должен не только передавать учащимся определенный объем информации, но и стремиться сформировать у своих подопечных потребность самостоятельно добывать знания, применяя различные средства, в том числе компьютерные [3, с. 44]. Чем лучше организована самостоятельная познавательная активность учащихся, тем эффективнее и качественнее проходит обучение. Компьютер позволяет повысить самостоятельность работы учащихся, которая необходима для перевода знаний извне во внутреннее достояние школьника, учитель может варьировать формы контроля над усвоением учебного материала. Это можно проиллюстрировать использованием компьютера при изучении темы «Применение определенного интеграла к вычислению площадей» на уроках математики.

Подходящим программным средством в качестве компьютерной поддержки темы «Применение определенного интеграла для вычисления площадей» может использоваться табличный процессор MS Excel. Разработка в ней задачи нахождения интеграла позволяет, во-первых, освоить многие операции, изучаемые в программном средстве по предмету ИКТ, и, во-вторых, научиться использовать материал по интегрированию в приложении к вычислению площадей неправильных фигур, заданных графиками функций. Тем самым значительно сокращаются затраты учебного времени по общим предметам. На уроках математики возможно применение специализированных виртуальных сред, таких как «Живая Геометрия», «Курс математики 98» фирмы Компьюлинк, «Живая математика» фирмы Физикон, «Репетитор по математике» фирмы Кирилл и Мефодий.

Применение таких программных продуктов позволяет визуализировать и сделать более наглядными многие математические понятия и абстракции, позволяют развивать пространственное воображение, организовывать контроль знаний. При применении их наряду с традиционными формами работы на уроке позволяют получать хорошие педагогические результаты.

Сейчас ни у кого не вызывает сомнений в необходимости использования виртуальных сред при обучении школьников любых предметов. Особенно важно на уроках мате-

матики применять виртуальные среды, так как математика и информатика связаны тесным образом, связь между этими предметами нужно продемонстрировать обучающимся. Сделать это можно, проводя интегрированные уроки математики и информатики, где обучающиеся работают одновременно поиск решения заданий с помощью виртуальных сред и стандартно, через аппарат математики. Большую роль при обучении математики выполняют уроки-презентации. При использовании таких уроков реализуются принципы доступности, наглядности. Урок-презентация эффективен, с одной стороны своей эстетической привлекательностью, а с другой — между учителем и учеником существует звено, соединяющее их и выполняющее роль посредника. Таким звеном является компьютер, который часто способствует эффективному взаимодействию. Урок-презентация также обеспечивает большой объем информации из заданий за короткий период. Всегда можно вернуться к показанному материалу ранее слайду, в то время как обычная школьная доска не вмещает такой большой объем, который можно вместить слайд) [7, с. 618].

Учеников старшего звена полезно знакомить с программными модулями, предназначенными непосредственно для выполнения математических операций — математических пакетов. Особенно часто ими можно пользоваться, если ученики увлекаются исследовательскими задачами или моделированием.

Таким образом, использование программных модулей на уроках математики позволяет реализовывать следующие цели процесса обучения: повысить качества знаний по теме, продолжить формирование информационной культуры, наиболее полно реализовать учебные возможности каждого ученика.

Следует отметить также, что применение виртуальных сред при изучении различных предметов в первую очередь требует высокой подготовки учителя-профессионала, который знаком с этими программами и умеет с ними работать. Во-вторых, уроки с применением компьютера позволяют выполнить больший объем заданий, операций, действий и при этом качественно. Возможности программного обеспечения растут с каждым днем, компьютер все больше и больше внедряется во все сферы общества.

Литература:

1. Далингер, В. А. Когнитивно-визуальный подход и его особенности в обучении математике // Электрон. науч. журн. «Вестник ОГПУ», 2006 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-otgpi-151.pdf> (дата обращения: 07.11.2014).
2. Зайкин, М. И., Арюткина С. В., Зайкин Р. М. Цепочки, циклы и системы математических задач: Монография / Под общ. ред. М. И. Зайкина. — Арзамас: АГПИ, 2013. — 135 с.
3. Кафтреев, А. Ф. Компьютерные программы по физике для средней школы // Компьютерные инструменты в образовании. — Санкт-Петербург, 1998. — № 1. — с. 42–47.
4. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М: Омега-Л, 2004. — 215 с.
5. Пономарева, Е. И., Первушкина Е. А. Развитие креативности школьников при обучении математике в 5–6 классах с использованием интерактивных геометрических сред // Перспективы науки. — 2011. — № 1. — с. 27–34
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии. — М: Народное образование, 1998. — 256 с.
7. Сыров, Е. В. О некоторых особенностях обучения школьников математике с использованием возможностей виртуальных сред // Наука молодых: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции, 17 декабря 2013 г., Выпуск 7. — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2013. — с. 616–618.
8. Хрестоматия по методике математики. Т. 1. Обучение через задачи / Сост. М. И. Зайкин, С. В. Арюткина. — Арзамас: АГПИ, 2005. — 300 с.

Решение логической задачи разными способами и сравнение их эффективности

Сангалова Марина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Дубова Алёна Владимировна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Статья посвящена обзору различных способов решения логических задач и сравнению их эффективности. Логические задачи можно решать различными способами. У каждого из них есть свои достоинства и недостатки. Поэтому для решения подобного типа задач нужно найти такой способ, который имеет наименьшее количество недостатков, а следовательно, дает уверенность в правильности решения.

Ключевые слова: логика, логическая задача, алгебра логики, метод таблиц, метод рассуждений.

The solution of logical problems in different ways and compare their effectiveness

Sangalova Marina Evgenevna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;

Dubova Alena Vladimirovna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article is dedicated to various methods of solving logic exercises and comparing their effectiveness. Logic exercises can be solved by different methods. Each method has its own pros and cons. That's why for solving logic exercises it's necessary to find such method, that's has she least number of cons.*

Keywords: logic, logical exercise, the algebra of logic, method tables, method of reasoning.

На протяжении всех лет обучения в школе, начиная с начальных классов, мы решаем множество задач, в том числе и логических. Для успешного решения такого типа задач нужно: научиться выделять их общие признаки, выдвигать различные гипотезы, подмечать закономерности, строить цепочки рассуждений, проверять их на истинность, делать выводы. Существуют разные способы решения логических задач. К ним относят: применение законов алгебры логики, табличный способ, использование рассуждений [4, с. 223].

У каждого способа есть свои достоинства и недостатки. Поэтому для нахождения наиболее эффективного из них, в зависимости от задачных ситуаций, рассмотрим решение задач разными способами и проанализируем эти решения. Под эффективностью понимается большее количество преимуществ решения.

Традиционно к логическим задачам относят задачи на соответствия между множествами [5, с. 67].

Задача 1. Три девочки были в белом, красном и голубом платьях. Их туфли были тех же трёх цветов.

1. Только у Тамары цвет платья и туфель совпали.

2. Валя была в белых туфлях.

3. Ни платье, ни туфли Лиды не были красными.

Определите цвет платья и туфель каждой из девочек [3, с. 197].

Решение.

I способ. С помощью совмещенной таблицы.

Данная задача трехмерная, следовательно, нужно найти соответствия между множествами (имена и туфли, имена и платья, платья и туфли). Для этого используют 3 таблицы, которые затем совмещаются. Таблица заполняется из условий. Знак «+» ставится тогда, когда выясняется точное соответствие между элементами множеств, знак «-» ставится тогда, когда выясняется несоответствие. Если в какой-то строке малой таблицы получается два знака «-», то в третьей нужно поставить знак «+». Из условия 2 в таблице ставится знак «+» на пересечении графа «Валя» и «Белые туфли». Также из условия 2 получается, что Валя была в белых туфлях, а туфли Лиды не были красными, следовательно, Лида была в голубых туфлях, а Тамара в красных. У Тамары цвет туфель и платья совпали по условию 1, а у двух других девочек нет, следовательно, у Вали было голубое платье, а у Лиды белое (таблица 1).

Ответ: Тамара — красные туфли, красное платье; Валя — белые туфли, голубое платье; Лида — голубые туфли, белое платье.

II способ. С помощью рассуждений.

По условиям задачи туфли Лиды не были красными, а у Вали были белые туфли, значит, красные туфли были у Тамары, а Лиды голубые. Так как у Тамары цвет платья и туфель совпали, то платье у Тамары было красное. У Вали и Лиды цвета не совпадали, значит у Вали было голубое платье, а у Лиды белое.

Таблица 1. Таблица соответствия имен и одежды

	Белые туфли	Красные туфли	Голубые туфли	Белое платье	Красное платье	Голубое платье	
Тамара	- (2)	+	-	-	+(1)	-	
Валя	+(2)	- (2)	- (2)	-	-	+	
Лида	- (2)	- (3)	+(3)	+	- (3)	-	
				+	-	-	Голубые туфли
				-	+	-	Красные туфли
				-	-	+	Белые туфли

Ответ: Тамара — красные туфли, красное платье; Валя — белые туфли, голубое платье; Лида — голубые туфли, белое платье.

Оба выше приведенных способа дают результат при решении данной задачи. Решение с помощью таблицы дает наглядность и логичность, что способствует уверенности в правильности ответа, но занимает большое количество времени. Решение с помощью рассуждений занимает меньше времени, но в рассуждениях легко допустить ошибку.

Задача 2. Выяснить, кто из трёх людей участвовал в преступлении, исходя из двух посылок:

- 1) «Если Иванов не участвовал или Петров участвовал, то Сидоров участвовал»;
- 2) «Если Иванов не участвовал, то Сидоров не участвовал».

Решение.

- A — Иванов участвовал в преступлении;
- B — Петров участвовал в преступлении;
- C — Сидоров участвовал в преступлении.

1 способ. С использованием таблицы истинности.

Конструируем формулы, соответствующие 1) и 2) посылке задачи: $(\bar{A} \vee B) \rightarrow C$ и $\bar{A} \rightarrow \bar{C}$. Так как обе посылки истинны, то составим таблицу истинности для конъюнкции полученных формул:

Таблица 2. Таблица истинности

A	B	C	$\bar{A} \vee B$	$(\bar{A} \vee B) \rightarrow C$	$\bar{A} \rightarrow \bar{C}$	$((\bar{A} \vee B) \rightarrow C) \wedge (\bar{A} \rightarrow \bar{C})$
0	0	0	1	0	1	0
0	0	1	1	1	0	0
0	1	0	1	0	1	0
0	1	1	1	1	0	0
1	0	0	0	1	1	1
1	0	1	0	1	1	1
1	1	0	1	0	1	0
1	1	1	1	1	1	1

Из таблицы видно, что преступление совершил A, то есть Иванов.

2 способ. С помощью законов алгебры логики.

Снова запишем конъюнкцию формул, выражающих условия задачи. Преобразуем получившуюся формулу, пользуясь законами алгебры логики.

$$\begin{aligned}
 F(A, B, C) &= ((\bar{A} \vee B) \rightarrow C) \wedge (\bar{A} \rightarrow \bar{C}) = (\overline{\bar{A} \vee B \vee C}) \wedge (A \vee \bar{C}) = ((A \wedge \bar{B}) \vee C) \wedge (A \vee \bar{C}) \\
 &= (A \vee C) \wedge (\bar{B} \vee C) \wedge (A \vee \bar{C}) = (A \vee (C \wedge \bar{C})) \wedge (\bar{B} \vee C) = (A \vee 0) \wedge (\bar{B} \vee C) \\
 &= A \wedge (\bar{B} \vee C).
 \end{aligned}$$

Так как обе посылки верны, то это выражение должно быть истинно $A \wedge (\bar{B} \vee C) = 1$. Это возможно только при $A = 1$, значит преступник — Иванов. Также $\bar{B} \vee C = 1$, следовательно, исключается вариант $B = 1$, а $C = 0$, все остальные варианты возможны.

Ответ: исходя из предложенных посылок, можно определить, что Иванов участвовал в преступлении.

II способ. С помощью рассуждений.

Предположим, что Иванов не участвовал в преступлении, тогда выполняется условия 1 и 2. По условию 2 получается, что Сидоров не участвовал. Получается противоречие. Следовательно, Иванов участвовал, а про остальных нельзя сказать ничего определенного.

Решение данной задачи с помощью таблицы после ее построения сразу дает наглядный ответ. Решая задачу с помощью алгебры логики, наглядный ответ сразу получить сложно, для этого нужно делать определенные выводы. Минусы данного способа в том, что можно легко допустить ошибку, преобразуя формулы. Второй способ занимает меньше времени, но при рассуждениях легко запутаться в высказываниях.

Задача 3. Три одноклассника — Влад, Тимур и Юра встретились спустя 10 лет окончания школы. Выяснилось, что один из них стал врачом, другой физиком, а третий юристом. Один полюбил туризм, другой бег, а страсть третьего — регби.

Юра сказал, что на туризм ему не хватает времени, хотя его сестра — единственный врач в семье, заядлый турист. Врач сказал, что он разделяет увлечение коллеги.

У двоих из друзей в названиях их профессий и увлечений не встречается ни одна буква их имен.

Определите, кто чем любит заниматься в свободное время, и у кого какая профессия? [5, с. 385]

Решение.

I способ. Традиционная таблица. Кроме предложенного выше метода совмещения таблиц можно рассмотреть модификацию различных методов. Задача является трехмерной (множество имен, профессий и хобби), поэтому для ее решения используют кубическую таблицу [1, стр. 99].

Из слов Юры ясно, что он не увлекается туризмом и он не врач. Из слов врача следует, что он турист.

Так как у двоих из друзей в названиях их профессий и увлечений не встречается ни одна буква их имен, то следует что буква «а», присутствующая в слове «врач», указывает на то, что врач не Влад, следовательно, врач — Тимур. Второй из друзей, в названиях профессии и увлечения которого не встречается ни одна буква его имени является Юра.

В имени Тимур встречаются буквы «т» и «р», которые присутствуют в слове «туризм». Юра не юрист и не регбист, так как в его имени содержатся буквы «ю» и «р».

Из получившихся предположений можно составить следующую кубическую таблицу:

Таблица 3. Таблица соответствия имен, профессии и хобби

			регби	туризм	бег
			—	—	+
			+	—	—
			—	+	—
Юра	—	+	—	+	—
Тимур	+	—	—	—	+
Влад	—	—	+	—	—
			врач	физик	юрист
			регби	туризм	бег

II способ. Нестандартная таблица.

Из высказывания Юры следует, что он не врач и не турист.

А из дальнейшего текста врач является туристом. Это отражает таблица.

Таблица 4. Таблица соответствия условий задачи

Имя	Юра		
Профессия		врач	
Увлечение		туризм	

Далее из условия с буквами следует, что врач не Влад, следовательно, врач — Тимур; Юра не юрист и не регбист, так как в его имени содержатся буквы «ю» и «р». Можно составить следующую таблицу.

Таблица 5. Таблица соответствий условий задачи

Имя	Юра	Тимур	Влад
Профессия	физик	врач	юрист
Увлечение	бег	туризм	регби

Ответ: Влад — юрист и регбист, Тимур — врач и турист, Юра — физик и бегун.

Решая задачи с помощью традиционной и нестандартной таблиц, сразу после построения можно получить наглядный ответ. Нестандартная таблица удобная в применении, в ней наименьшая вероятность допустить ошибки. Минусы традиционной кубической таблицы в том, что для решения необходимо наличие опыта в заполнении такого рода таблиц.

Из приведенного выше анализа решения логических задач можно дать следующие рекомендации по применению того или иного способа:

1. Табличный метод и его модификации (кубическая и совмещенные таблицы, таблица соответствий) дают наглядность, логичность, прозрачность всех шагов рассуждений, следовательно, могут быть рекомендованы для решения задач любого уровня сложности.

2. Метод рассуждений можно рекомендовать только для решения простых задач с малым количеством объектов и множеств, так как при усложненном условии легко допустить ошибки, следовательно, он не дает уверенности в правильности решения.

3. Применение законов алгебры логики требуется осуществление перевода на язык математической логики, то есть выделяют элементарные высказывания и составляют более сложные в соответствии с условиями задачи. Следовательно, для применения этого способа необходимы знания законов Булевой алгебры и наличие опыта преобразований выражений и составлении таблицы. В то же время данный способ дает строгость и обоснованность полученных результатов.

Литература:

1. Бизам Д, Герцег Я. Многоцветная логика. — М.: Мир, 1978. — 436 с.
2. Беррандо, М. Занимательные задачи. — М.: Мир, 1983. — 457 с.
3. Горбачев, Н. Сборник олимпиадных задач по математике. — М: МЦНМО, 2004. — 560 с.
4. Игошин, В.И. Математическая логика и теория алгоритмов. — 2-е изд. — М.: Изд. центр «Академия», 2008. — 448 с.
5. Сангалова, М.Е. Курс лекций по математической логике. — Арзамас: Арзамас. гос. пед. ин-т, 2006. — 98 с.

Особенности планирования занятий по хореографии для дошкольников и младших школьников

Фомина Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Демиденко Эльвира Альбертовна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассмотрены основные известные программы по хореографии, авторские наработки педагогов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Также поднята проблема преемственности, а точнее её отсутствия при переходе от первой ступени образования ко второй.

Ключевые слова: искусство, хореография, программа, методическое пособие, дошкольный возраст, младший школьный возраст, воспитание, образование, развитие.

Especially the planning of lessons on Choreography for Preschool and primary school children

Fomina Natalia Ivanovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Demidenko Elvira Albertovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article describes the main form of the program in choreography, copyright developments teachers of the Russian Federation and abroad. Also raised the issue of succession, or rather the lack of it in the transition from the first to the second stage of education.*

Keywords: *art, choreography, a program handbook, preschool age, primary school age, education, education and development.*

Своими корнями искусство хореографии уходит глубоко в прошлое. Танец, в различном своем проявлении присутствует у любого народа, у любой нации. Сейчас танцевальная индустрия это не только хобби, но для кого-то и работа. Люди учреждают различного рода премии, проводят фестивали на мировом уровне, появилось множество направлений в этом нелёгком искусстве. Но как влияет совсем ещё новый, но уже апробированный метод хореографотерапии на ребёнка дошкольного возраста и младшего школьника?

Можно предположить, что среди огромного количества форм, средств и методов обучения детей, а именно художественно-эстетического просвещения, хореографическое искусство занимает особую нишу. Несмотря на усилия педагогов-хореографов, искусствоведов и психологов занятия хореографией, относительно общеобразовательных предметов, таких как изобразительное искусство, музыка не смогли найти своё место в сетке расписания школы в отличие от садика, в котором обучение танцам доходит до детей. Занятия танцевальным искусством, как ни один другой предмет, дают основу для развития образного мышления, так же предполагают всестороннее эстетическое развитие, грамотные манеры поведения в обществе, а так же учат понимать прекрасное. Занятия танцами развивают правильную осанку, дают организму физическую нагрузку, равноценную сочетанию разным видам спорта,

а для детей это не маловажно. В хореографии используются отработанные годами движения и танцевальные связки, которые оказывают видимый эффект на здоровье ребёнка. Танец несёт в себе ещё одну немаловажную функцию. Как было сказано выше, у каждого народа есть свой танец, а это значит, что изучение и занятия танцами своего народа могут поднять на высший уровень национальное самосознание ребёнка не только в дошкольном, но и в младшем школьном возрасте. Также можно допустить, что изучение танцев народов мира формируют знания о всемирной истории, об этапах развития культуры не только своего народа и своей страны, но и всего мира, а тот факт, что танец каждого народа сугубо индивидуален, с присущими только ему движениями, музыкой и костюмом. Это не что иное, как проявление культуры, характера и обычаев этого народа.

Можно допустить, что изучение танцев, песен и культуры своего народа должно стоять на одной ступени с изучением родного языка, т.к. в этом и кроются истоки национального характера и самобытности, отточенные в течение многовековой истории. Справедливо отметить, что многочисленность танцевальных кружков, секций, школ, студий функционируют благодаря широкому спросу. А многообразие видов и направлений танцев, а именно балетное направление, народное, современные танцы, эстрадное направление, так можно продолжать до бес-

конечности, подчёркивает интерес детей и родителей к тому или иному направлению. Непосредственная работа с детьми в студии танцевального искусства в городе Арзамасе, убеждает, что, как правило, педагоги не учитывают многих фактов именно преподавания, не учитывают темперамент ребёнка или его возрастные особенности. Они преподают, забывая про педагогический такт. Одним словом преподают потому, что им просто нравится танцевать и получать за это зарплату, совершенно забывая, что хореография это, прежде всего, искусство сложное веками.

Часто, обучая дошкольников или младших школьников танцам, педагог просто разучивает и заучивает с ними танцевальные элементы, не решая проблемы приобщения детей к искусству танца. Логично предположить, что в связи со всем вышесказанным необходимо пересмотреть программы образования детей дошкольного и младшего школьного возраста, с целью создания новых форм, методов и подходов к образовательной деятельности.

На данном этапе в нашей стране очень скудно представлены методические разработки для общеобразовательной школы. Наблюдается отсутствие преемственности от первой ступени в системе образования, в соответствии с Законом РФ «Об образовании», иными словами детского сада ко второй ступени образования — школе.

В этом убеждает анализ существующих программ по хореографическому искусству. Программа «Ритмика и балльные танцы» разработанная Е.Н. Мошковой (1997 г.) продолжительность её от трёх до пяти лет, а заниматься ей могут детки с 5 до 11 лет [2]. Но у этой программы есть недостаток — она не рассчитана на школьное обучение начального и среднего звена школы. Также в основном в этой программе основной упор идёт на балльную хореографию, а возможность изучения народного и классического танцев нет.

Рассмотрим знаменитую программу, а так же учебное пособие 1972 года с названием «Ритмика. Музыкальное движение». Разработали его Руднева С.Д. и Фиш Э.М. для дошкольников и младших школьников. В этой программе есть не только примеры выполнения танцевальных элементов и упражнений, но и тематическое планирование. Но и тут выявлен недостаток, базируется программа на музыкально-ритмическом развитии детей, а специальные упражнения для укрепления осанки детей, развитие гибкости, растянутости забыто и не учтено вовсе. Продолжая анализ программы, найден ещё один минус: эта разработка предназначена для начальной школы с трёхлетним сроком обучения, что не актуально для современной начальной школы. Необходимо отметить, что не только отдельно взятые хореографы СССР разрабатывали программы и методические пособия. Министерство культуры по классическому, народному, балльному танцам для хореографических школ и хореографических отделений школ искусств так же работали в этом направлении. Тут значительно шире и разнообразнее

представлены разработки для хореографических кружков.

В связи с повсеместной распространённостью сети Интернет там стали появляться всё более новые, современные и апробированные программы, публикации и различного рода наработки по введению хореографии в сетку школьного расписания. Тщательный мониторинг сайтов, предлагающих пути решения поставленной проблемы, показал, что Н.Б. Панасюк из города Ярославль, выдвигает интересную концептуальную разработку обучения детей классическому танцу в общеобразовательной школе, захватывая все звенья школы. В свою очередь С.В. Кононова разработала свою программу обучения хореографии только для начальной школы [2]. А педагог-хореограф из Белоруссии Чудайкина О.П. апробировала свою разработку внеклассных занятий «Ритмика и танец» для детей младшего школьного возраста [1]. В Тюмени Т.И. Пантелева, учитель хореографии средней школы №66, уже несколько лет преподаёт занятия ритмикой по собственной разработке кружковых занятий для подростков «От ретро до репа». Разработка рассчитана на начальное и среднее звено. Она имеет методический план факультативных занятий для учащихся старшего звена.

Современные статьи и разработки, предлагаемые хореографами очень созвучны, но некоторые разработки, предлагаемые и разрабатываемые для кружков и секций, вполне логично можно включать в школьную программу. Но у всего этого множества есть недостаток, а именно отсутствие четких градаций в плане возраста и расчёт программ на три года обучения.

Как правило, в начальном звене школьного курса есть обучение изобразительному искусству и музыке, но эти предметы не охватывает основные направления танцевальной культуры, хотя в свою очередь введение хореографии поможет гармонизировать учебно-образовательный процесс и стать недостающим звеном в нём. Сейчас образование направлено на гармонизацию личности ребёнка. Как же мы сами понимаем этот процесс гармонизации? Взяв энциклопедический словарь можно найти определение слова «гармония» соразмерности частей, слияния различных компонентов объекта в единое органичное целое. А гармонизация иными словами это общность развития и взаимодействие определённых качеств личности человека.

Можно полагать, что именно школа должна создавать неповторимые условия развития для каждой личности без столкновения теоретических знаний и нравственно-эстетических, физических и эмоциональных. Иными словами, чтобы обучение было всесторонним и массовым для каждого ребёнка, чтобы каждый мог заниматься не только обучением знаниям по общеобразовательным предметам, но и смог реализовать себя в хореографии, музыке или живописи.

Продлав несложный анализ общеобразовательной программы рядовой школы города Арзамас, можно прийти к выводу, что Искусству и физическому раз-

виту в учебном плане младшего и среднего звена уделяется 16% времени учеников, а в старшем звене, то есть в 10–11 классах вообще не взято в учебный план. Хотя именно хореография направлена на всеобъемлющее развитие, как физических показателей, так и эстетических, и нравственных. Эта проблема видна не только непосредственно школьным педагогам и родителям, но и Министерству образования Российской Федерации, и оно в 2000 году утвердило «Концепцию содержания образовательной области «Искусство» в 12-летней школе» [3].

В этой концепции оговаривается значимость и неповторимость предметов входящих в образовательную область «Искусство», о том, как влияют эти предметы на сенсорную и эмоциональную культуру детей. Как было сказано выше, в школе делают упор на музыку, изобразительное искусство, добавляется изучение мировой художественной культуры, но как-то странно вычеркнут из этого списка танец, который был очень популярен в школах несколько десятилетий назад. Такому популярному виду искусства редко учат в школе, крайне редко существуют танцевальные пришкольные кружки, как правило, в начальной школе ограничиваются предметом «Ритмика». Как и в любой разработке существуют свои минусы, он есть и в «Концепции содержания образовательной области «Искусство», а именно совершенно не-

чёткие границы, а точнее их полное отсутствие введение предмета хореографии с сетку школьного расписания и то только в классы коррекционного типа.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что на данном этапе развития хореографического искусства нет разработок и программ, в полной мере освещающих проблему всестороннего восприятия хореографии как предмета входящего в программу обучения общеобразовательной школы и его влияние на развитие личности, а также методические наработки не отвечают возрастной ориентации детей. Это свидетельствует о том, что видно явное противоречие между запросом современного общества и его потребность в хореографическом искусстве, изучении полного курса хореографии и полном отсутствии методической опоры для предмета «хореография» в общеобразовательной школе нашей страны. Такое противостояние даёт почву для поиска новых путей и нововведений, а именно введение хореографии в школьный курс и определение новых путей использования танца, с позиции фактора гармонизации. Логично предположить, что такой предмет должен быть доступным для изучения любым ребёнком в любом возрасте и при любой физической форме, этот предмет должен быть ориентирован не только на возрастные, но и на психические особенности маленькой личности.

Литература:

1. Фокина, Е. Н. Школьные нагрузки и здоровье учащихся // Дети и олимпийское движение. Тезисы докладов и сообщений Международного научного симпозиума 11–14 июня 1997 г. — Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. — с. 189–190.
2. Фокина, Е. Н. Художественно-практическая деятельность — основа развития эмоциональной сферы психики // Теория и экология разума. Материалы Всероссийской конференции «Культура. Искусство. Наука». — Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2000. — с. 168–170.
3. Фокина, Е. Н. Хореографическое искусство как составляющая мировой культуры // Актуальные проблемы преподавания мировой культуры и глобализация образовательных процессов. Материалы научно-практической видеоконференции. — Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. — с. 74–80.

Психологический климат в семье как фактор формирования полоролевой идентификации ребенка дошкольного и младшего школьного возрастов

Фомина Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Павлова Ирина Николаевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема влияния взаимоотношений родителей на психологическое состояние ребенка и на его дальнейшее развитие. Рассматриваются вопросы формирования полоролевой идентификации детей на основе создания в семье благоприятного эмоционального климата.

Ключевые слова: эмоциональная привязанность, полоролевая идентификация, восприятие, взаимоотношения, гармония семейных отношений.

Psychological climate in the family as a factor in the formation of gender role identification of Preschool and primary school age

Fomina Natalia Ivanovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Pavlova Irina Nikolaevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper investigates the problem of influence between parents on the psychological state of the child and on its further development. The questions forming of gender role identification of children through the creation of a favorable family emotional climate.*

Keywords: *emotional attachment, gender role identification, perception, relationship, harmony of the family relations.*

На всем протяжении дошкольного и школьного возраста ребенок эмоционально привязан к родителям. Эта привязанность характерна в потребности любви, тепла, уважении, понимании, признании. Для него важно, чтобы его всегда окружали любящие его люди, чтобы они дарили ему свою любовь и заботу. Ребенок не владеет приемами межличностного общения, он не умеет понимать причины конфликтов родителей и не владеет средствами для выражений своих чувств и переживаний. Поэтому родители являются для него главной ячейкой общества, без которой он не сможет существовать и правильно развиваться.

Для гармоничного становления личности ребёнка в современном обществе представляется актуальным освещение вопросов, направленных на выявление факторов полоролевой идентификации ребёнка в семье. Дошкольный возраст характерен тем, что ребёнок в это время как губка все впитывает в себя всё, что его окружает. Дети берут пример в первую очередь с родителей, они копируют манеру общения, доброту, стиль одежды, заботу и психологическое состояние. Они любят все делать «как мама» или «как папа». Воспитываясь в своей культуре, человек усваивает набор экспрессивных средств, правил и учится понимать людей через их поведение и внешние признаки.

У ребенка в возрасте 4–4,5 года начинается процесс идентификации с родителем своего пола. Вос-

приятие развивается вместе с потребностью в общении и труде. Ребенок бессознательно имитирует своего родителя в деятельности. Носителем речевых форм общения и взаимоотношений для ребенка являются родители. Он поступает так же как папа и мама, он разговаривает как они. Ребёнок во всём подражает. Будь то заколачивание гвоздя или мытьё посуды. Завершение бессознательного процесса подражания происходит, как правило, в подростковом возрасте.

Успешность процесса идентификации зависит от гармоничных отношений между супругами. Этот фактор очень нужен для наглядного восприятия ребенком отношений с противоположным полом, так как он в дальнейшем будет влиять на построение благополучных отношений с партнером в будущем браке. Этот процесс является гарантом будущего счастливого человека.

Один из ведущих специалистов в области педиатрии и детской психологии Аллан Фромм уверен, что ребенок, живущий в благоприятной и спокойной семье, сможет сам сформировать «правильные» взаимоотношения с противоположным полом. Мальчик, смотря на отца, вырастет мужественным. Он будет защищать девочек, помогать им. Девочка, подражая своей матери, станет женственной, заботливой, ответственной. На родителей направлено половое воспитание и поэтому правильная идентификация у ребенка может проходить только в лю-

блещей семье, где любовь делится на всех, а не принадлежит кому то одному. Поэтому, эталоном полового воспитания у ребенка должны стать любящие друг друга родители и знающие, какой пример своему ребенку они должны подавать.

Рутман Э. М. и Искольдский Н. В. доказывают, что общение ребенка с родителями с момента его рождения, оказывает большую роль на его развитие [1, с. 45]. Они акцентируют свое внимание, на общение отца с ребенком с раннего возраста, которое будет влиять на процесс половой идентификации. Из исследований проведенных авторами можно выделить семьи с разными типами отношений:

Если мать становится главой семьи, то сила трех летнего мальчика слабо выражена. Это происходит, когда отец в семье пассивно относится к воспитанию сына, тем самым он фактически не влияет на формирование мужских черт у ребенка.

Мальчики, растущие без отца порой бывают агрессивными. Сыновья добрых, мягких отцов быстро выбирают игрушки своего пола, и отодвигают в сторону куклы, а те, у которых был суровый отец, они долго не могут выбрать себе игрушку. Авторитетность отца, его суровые наказания мешают развитию мужского самосознания. Отец должен быть положительным примером подражания, что бы сын смог правильно развиваться и правильно построить взаимоотношения с окружающими его людьми и противоположным полом.

Эмоциональный настрой и психологический климат во взаимоотношениях супругов влияет на психическое состояние ребенка, а также на характер и будущую его жизнь.

Для будущей женщины очень важно, чтобы ее воспитанием в ходе ее взросления занимался отец. Отец, его особенности в поведении, черты, манера общения порой запоминаются ребенком бессознательно и тем самым становятся образцом для форм и типов построения взаимоотношений будущей женщины с мужчиной.

Если рассмотреть точку зрения Кочубей Б. И., Островской Л. Ф., то они считают, что для будущей жизни девочки очень важна оценка отца ее внешнего вида [2, с. 13]. Трудно будет жить той девочке, которую не любит отец и постоянно указывающий на это. Та, которая росла в отцовском обожании, будет тоже нелегко. Она захочет, чтобы молодой человек, так же относился к ней, как и её отец, у нее будет завышенная самооценка и потребительское отношение к окружающим. Девочка, которая росла вообще без отца, имеет достаточно смутное представление о том, как правильно должен вести себя мужчина с ней и окружающими, какие черты характера мужчины необходимы для благополучного выстраивания взаимоотношений. Поэтому ей сложно будет создать правильный образ мужчины и наладить правильные взаимоотношения с ним.

В семьях, где есть мужчины, они всегда должны говорить очень тонко своей дочери, внучке, племяннице о ее

красоте, доброжелательности, достоинствах и преимуществах, чтобы у нее правильно формировалось положительное отношение к себе и окружающим.

На проблему влияния эмоциональных отношений родителей на ребенка обратили внимание авторы С. Г. Агарков, Г. Ф. Дейнега. Они считают, что на первом месте у детей стоит гармония семейных отношений. Даже грудной ребенок будет чувствовать тревожность матери. Дети дошкольного и школьного возраста при разводе родителей считают себя виноватыми. Они думают, что из-за того, что плохо себя вели, развелись их родители [3, с. 25]. Дети не могут правильно развиваться, если в семье царит «накаленная» атмосфера. Они остро испытывают в себя то, что их окружает на подсознательном уровне, без специального обдумывания или осмысления ситуации. Дошкольный возраст характерен тем, что дети очень тонко чувствуют и переживают, когда родители ругаются, они не понимают причину, возникающего конфликта. Когда родители повышают голос друг на друга, у ребенка появляется тревога и волнение, что в дальнейшем будет влиять на его психическое здоровье. Если ребенок растет в семье, где царят ссоры, непонимание друг друга, где родители не умеют слушать друг друга, где нет взаимного доверия, то ребёнок становится раздражительным и возбудимым, не умеющим контролировать свои эмоции и поступки. Вся совокупность указанных факторов, несомненно, повлияет на формирование характера будущего стиля жизни ребенка, на формирование качеств его характера, соответствующих его гендерной принадлежности.

Когда в среде, где воспитывается ребенок, проявляется эмоциональная нестабильность отношений, отсутствие одной модели воспитания, наказания, поощрения, единого мнения в действиях направленных на развитие ребенка, то это часто приводит к формированию у него чувства страха, низкой самооценки, неуверенности в своих поступках и действиях. Ребенок становится замкнутым, он больше сидит дома ни с кем не общается и не советуется в трудных ситуациях, решения всегда принимает сам, либо подчиняется старшим и сильным сверстникам.

В каждой семье есть свои устои и традиции, есть положительные и отрицательные взаимоотношения родителей. Положительным взаимоотношениям мы хотим подражать, а отрицательным мы не хотим следовать, даже постараться избежать их в своей будущей семье. Линда Анзорг рассматривает проблему неподготовленности молодоженов к семейной жизни. Она, как и многие другие считает, что необходимо заниматься воспитанием будущих семьянинов. Через семью ребенок научится домашнему быту, чувствам, действиям, поведению, взаимодействовать с обществом. Именно в семье у него начнется складываться свой характер и свои потребности. Семья показывает пример постоянства и длительности взаимодействия на своем примере и на примере своих родителей, формирует нравственные принципы брачно-семейных отношений.

Для установления определенного стиля общения в семье ученые Р. Дрейкурсом и В. Золцем пытаются найти для родителей «золотую середину» в воспитании детей. Чтобы реализовать этот стиль необходимо построить общение на сотрудничестве. Они делают акцент на особенности стиля общения в семье и тембре разговора. Так как от тона зависит, сможет ли ребенок вам рассказать то, что у него произошло и что его волнует. Будет ли он во время разговора абстрагироваться или же наоборот будет с желанием и вдохновением вас слушать. Родители всегда должны спокойно и доступно ребенку объяснять то, что ему не понятно. Они всегда должны находить правильные ответы, а не отговорки, что ему некогда, а иначе это может привести к тому, что у ребенка пропадет интерес к окружающему его миру, либо он сам делает неправильный вывод. Все это приводит к тому, что дети на основе увиденного и услышанного строят свое поведение.

На проблему влияния поведения и отношений родителей на поведение ребенка сделал свой анализ Л. Беньямин. Он разработал экспериментально обоснованную модель взаимоотношений в виде «родитель — ребенок». Эта модель позволит охарактеризовать поведение, как родителей, так и ребенка, а также поможет учесть их тип взаимоотношений. Существует один нюанс, нет однозначной связи между поведением родителей и поведением ребенка. У ребенка есть такая особенность, что он может на одну и ту же ситуацию или на поведение близких отреагировать двумя способами, а может проявить внешне одинаковую реакцию на совершенно различные предпосылки. Так, ребенок может быть продолжением, дополнением деятельности родителей, помогать им. Случается и так, что, когда ребенок чувствует отвержение со стороны близких ему людей, он начинает вести себя с ними так, будто бы он любим и необходим в этой семье, что его уважают и прислушиваются к нему. Тем самым он направляет родителей на правильный путь, он демонстрирует своё желание, то есть, то, как бы он хотел, чтобы относились к нему. В любом случае, ребенок, вырастая, ведет себя с окружающими так, как к нему относились в его семье. Либо доброжелательно, либо с не доверием и озлобленностью. Для того чтобы ребенка любили в семье важно изначальное желание ребенка обоими родителями. Он должен ощущать, что он нужен им обоим. Ребенку важно родительское внимание и тепло. Важно,

чтобы ребенок себя среди них ощущал комфортно, мог говорить на волнующие его темы. Поэтому родителям необходимо уметь выслушивать и прислушиваться к маленькому человечку, дать ему возможность ощутить своё значимое место в семье.

Важно рассмотреть вопрос о самосознании ребенка и отношения родителей к ребенку. Ребенок впитывает в себя родительское отношение и то, какими способами управляли его поведением. Например, когда мы сравниваем ребенка со сверстниками и указываем на его недостатки, ругаем, то это откладывается бессознательно в памяти и в дальнейшем у ребенка вырабатывается тенденция самообвинения. Доминирование родителей характерно тем, что все воспитание строится на строгом контроле, суровости и непреклонности естественно ребенок в такой семье не сможет полноценно и правильно развиваться. Можно утверждать, что одним из основных факторов самосознания ребенка является климат в семье, атмосфера семейных отношений, которой дышит ребенок и реализует которую в общественных отношениях. По поведению ребенка можно будет судить о том, какая форма взаимоотношений была в семье.

Подводя итог можно сделать вывод о том, что полоролевая идентификация, психологическая уравновешенность, эмоциональный настрой, характер и будущая жизнь ребенка в основном зависят от родителей. От того насколько правильно они смогли построить свои взаимоотношения, взаимопонимание и насколько правильно была их стратегия при воспитании ребенка. Какие выводы они сделали, перенимая опыт воспитания от своих родителей, какие традиции и типы воспитания осуществляли. Важно отметить, как часто они анализировали и делали выводы из своих поступков. Действительно, то, что родители воспитают в детях сейчас, в будущем проявится на воспитании всех последующих поколений. Родители являются примером для детей, именно их поведение, особенности и характер их воспитательных воздействий копируются, впитываются детьми. Модель родительских взаимоотношений между собой и по отношению к детям формирует устойчивые семейные традиции, передаваемые из поколения в поколение. Важно, чтобы в семье все гендерные роли были правильно распределены, и семья была полноценной. Главной составляющей построения благоприятного психологического климата в семье является изначальное желание ребенка обоими родителями.

Литература:

1. Рутман, Э. М., Искольдский Н. В. Истоки радости. — М.: Знание, 1987. — 45 с.
2. Кочубей, Б. И. Мужчина и ребенок. — М.: Знание, 1990. — 80 с.
3. Островская, Л. Ф. Педагогические знания родителям. — М.: Просвещение, 1983. — 89 с.

Здоровьесберегающие технологии как основа образовательного процесса средней школы

Фомина Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Фигурова Алина Юрьевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема современной системы образования в области здоровьесберегающих технологий. Рассматриваются негативные тенденции и пути их решения посредством формирования здорового образа жизни.

Ключевые слова: образование, трудность урока, утомление, переутомление, здоровьесберегающие технологии, профилактика.

Health-technology as the basis of the educational process Secondary school

Fomina Natalya Ivanovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Figurova Alina Yurievna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The paper investigates the problem of the modern education system in the area of health-saving technologies. Considered negative trends and ways to solutions through a healthy lifestyle.*

Keywords: education, lesson difficulty, fatigue, exhaustion, technologies will, prevention.

Проблемы современной системы образования требуют нового интерпретирования значения «образование». Его необходимо понимать не только как усвоение знаний, но и предусматривать развитие мыслящей, деятельной, творческой, и главное — здоровой личности. Во-первых, смысл образования заключается в том, чтоб привести ребенка в мир знаний и развития, и при этом не исключать совершенствование здоровья, потому что оно является основным и наиважнейшим направлением в совершенствовании образовательного процесса в целом.

Умственное развитие ребенка и его здоровье обязаны быть комплементарными и взаимодополняющими пластами в системе формирования целостной личности. Одно из условий здоровья личности — это успешность в ее деятельности, в данном примере — это деятельность детей в школе. В большей части случаев, хорошая успеваемость и активные позиции являются посредниками благополучного состояния детей. Способность выявить в себе творческий потенциал и развивать индивидуальные способности — это главный критерий для обеспечения благоприятных условий [1, с. 130].

Особенно важно организовать здоровьесберегающий режим в образовательном процессе. Школа должна решать одну из важнейших задач — создание условий, которые должны способствовать формированию и укреплению здоровья учащихся. Главный способ реализации данной задачи — организация здорового образа жизни.

Многофункциональным механизмом сформирования навыков ЗОЖ является оздоровительно — педагогическое воздействие на стиль жизни школьников, так

как уровень и качество жизни каждого ребенка зависят от материальных возможностей его семьи.

Следуя из этого можно сказать, что каждое общеобразовательное учреждение обязано стать «школой здорового стиля жизни» учащихся, в которой любая их деятельность носила бы оздоровительно-педагогическое направление и содействовала бы развитию у детей привычек, а далее и потребностей в ЗОЖ, формировала бы навыки принятия самостоятельных решений в отношении поддержания и укрепления собственного здоровья.

Термин «здоровье» трактуется в трех значениях: социальное, физическое и психологическое. Способами для достижения значительных результатов являются здоровьесберегающая учебная деятельность и деятельность разных спортивных секций.

Образование культуры ЗОЖ у школьников — это одно из факторов сохранения и укрепления здоровья детей, но сам процесс все еще плохо разработан.

Внедрение здоровьесберегающих технологий в практику, прежде всего, призвано снять утомляемость детей в учебно-образовательном процессе.

Утомлением принято считать — физиологическое состояние организма, которое возникает в результате интенсивной деятельности и выражается в понижении трудоспособности [2, с. 75]. Часто употребляется синонимичное утомлению понятие «усталость», хотя они имеют разные значения: под усталостью понимают субъективное переживание, чувство, являющееся отражением утомления. Так же чувство усталости может возникнуть и без предварительной нагрузки.

Утомление способно возникать при любом виде деятельности: как при умственной, так и при физической работе. Умственное утомление выражается снижением плодотворности мыслительной деятельности, нарушением внимания, торможением умственного труда и т. д. Физическое утомление — нарушение функций мышц: снижение силы, точности, скорости, ритмичности и согласованности движений. Трудоспособность может быть снижена как вследствие любой проделанной работы, так и в случае болезни или различных условий труда. В таких случаях снижение трудоспособности является результатом нарушения функционального состояния организма.

Скорость утомления обусловлена спецификой труда: намного быстрее утомление настает при исполнении работы, сопровождающаяся однообразной позой, усилением напряжения мышц; в меньшей мере утомительными являются ритмичные движения. Немаловажную функцию в образовании утомления имеет само отношение человека к выполнению той или иной работы.

Известно, что у большинства людей в момент эмоционального напряжения, продолжительное время утомление и усталость не возникают. Как правило, при необходимости продолжать напряженную работу при наступивших признаках утомления, человеку приходится тратить вспомогательные силы и энергию, а тогда меняются показатели различных функций организма (к примеру, выполняя физический труд, учащается дыхание и учащается сердцебиение, появляется гиперемия лица, усиливается потоотделение и т. д.). При этом плодотворность работы понижается, а признаки утомления увеличиваются и нарастают. Человек при утомлении работает неточно, допускает незначительные, а следом и изрядные ошибки. До наступления чувства утомления, человек может выполнять работу только одним движением пальцев, а при утомлении работает уже вся рука, следом и вовсе мышцы туловища. Кратковременный отдых и, напротив избыточная трудовая нагрузка в течение продолжительного времени, часто доводят до хронического утомления, или переутомления.

Существует два типа переутомления: умственное и психическое. У молодых людей, а также людей, имеющих определенный склад нервной системы, высокоинтенсивный умственный труд, может привести к развитию неврозов, часто возникающих при стыковке умственного переутомления и постоянного психического напряжения, огромным чувством ответственности, физической усталостью и т. д. Психическое переутомление наблюдается у людей, чересчур отягощенных «душевыми» волнениями и различными обязанностями. После отдыха трудоспособность увеличивается, достигая наиболее высокого уровня, чем в предыдущем периоде работы. Энергичный отдых приводит к наиболее скорому восстановлению трудоспособности, что смог доказать русский физиолог И. М. Сеченов. Энергичный отдых, который основан на переходе от одного вида деятельности к другому, представляет возможность длительной, но одновременно разнородной деятельности без наступления утомления.

Утомление наступает в первую очередь у лиц, перенесших тяжелые заболевания. Сравнительно малозначительная и не очень продолжительная нагрузка создает у них головную боль, одышку, потливость, сердцебиение, чувство слабости, трудоспособность быстро падает, а ее восстановление протекает замедленно. Таким людям необходимо облегченный режим труда и наиболее продолжительный отдых.

У детей, исходя из анатомических и физиологических свойств организма, утомление наступает быстрее, часто даже от малоактивной деятельности (к примеру, когда ребенок сидит в школе за партой). Сбитый режим дня, однотипные занятия, избыточные развлечения равным образом скоро приводят к утомлению. При увеличенных нагрузках (обучение в нескольких школах, занятие в ряде кружков и т. д.) утомление свободно перетекает у детей в переутомление. У детей признаки утомления чаще всего выражаются в отклонении правил поведения, а именно в неусидчивости, невнимательности, разговорах на уроках, нарушении дисциплины. При всем этом верно оценить их состояние бывает трудно, так как у детей отсутствуют какие-либо жалобы. Во многих случаях, а особенно в случае перенесения заболеваний, дети делаются апатичными, медлительными, пассивными. Они чувствуют слабость, разбитость, у них начинает болеть голова от умственного напряжения.

Часто утомление является не последствием перенесенного заболевания, а его предупреждением. Во всех случаях быстрого утомления ребенка, которое не связано с перенесенным заболеванием или усиленными умственными и физическими нагрузками, следует непременно показать врачу.

Одно из особо эффективных средств продолжительного сохранения трудоспособности на протяжении трудового дня — это четкость ритма трудовой деятельности. Работа, которая выполняется в четком ритме, приблизительно на 20% в меньшей мере утомительна, нежели работа равной сложности, не имеющая ритма. Важным средством в борьбе с переутомлением считается разумно составленное расписание труда и отдыха или составление режима коротких перерывов на протяжении всего рабочего дня. Устраивая данные перерывы нужно учитывать установку трудового процесса. Например, выполняя тяжелую работу, желательно делать перерывы по 15 мин. Что бы избежать переутомления у детей требуется отрегулировать их режим дня, а именно, устранить недосыпание, сбавить нагрузку, разумно чередуя труд и отдых (у дошкольников занятия должны быть продолжительностью не более 15–20 мин) и увеличив время пребывания детей на свежем воздухе.

Для сохранения здоровья детей на протяжении учебного года используется профилактика утомления [3, с. 148]. Необходимо соответствовать режиму учебных занятий, способам преподавания, содержательности учебных программ, возрастным психическим и физиологическим возможностям учащихся. В большинстве своем,

работоспособность зависит от состояния организма и действующих на организм внешних условий.

В организации педагогического процесса, при построении занятия, учебного дня, недели, года, учитель должен использовать основную закономерность динамики работоспособности мозга ребенка.

С начала работы совершается последовательное повышение показателей интеллектуальной работоспособности, которые обеспечивают освоение новых видов деятельности (1–2 уроки). После наступает стадия оптимума, когда проявляется наиболее высокая, устойчивая трудоспособности (3–4 уроки). А после проявляются признаки утомления, которые выражены понижением внимания, скорости работы, двигательной встревоженностью или медлительностью. Все это просто заметить. Единственно повышается напряжение определенных физиологических функций (с первого взгляда это незаметно, однако иногда замечается повышенная потливость и покраснение лица). О наступлении утомления у учащегося, можно судить по нарушению координации движений, преобразованию почерка или его мгновенному искажению. Ребенок начинает жаловаться на усталость, головные боли, становится раздражительным, капризным. Если в этом случае не подкорректировать объем нагрузки и продолжить работать с такой же насыщенностью и напряженностью, то будет увеличиваться переутомление с ярко выраженным снижением трудоспособности.

Термины «трудность урока» и «утомительность урока» не равнозначны. Трудность является неким свойством урока, которое включает в себя реальный и четкий объем ЗУН, которые обязан усваивать ученик. Утомительность является субъективным частным показателем, которое характеризует функциональную значимость урока для каждого ребенка. В наше время специализированные гигиенические исследования доказали, что уровень утомления школьников устанавливается не каким-то одним фактором (объемом, трудностью, многосложностью, и т.д.), а их комплексностью и отрицательным комбинированием.

Следует сказать о том, что утомление имеет двойное биологическое действие: первое заключается в охранительной реакции от чрезмерного истощения организма; второе — заключается в стимулировании утомлением восстановительных процессов, расширении объема функциональных способностей, и снижение аналогичной нагрузки с помощью тренировки.

Образцовой считают такую организацию процесса обучения, максимальный педагогический эффект при которой достигается благодаря сохранению благоприятной динамики трудоспособности.

Все те изменения, которые происходят в организме из-за утомления, носят кратковременный характер и пропадают при смене деятельности или в ходе отдыха. В учебном процессе не должно исключаться утомление, но этот процесс обязан строиться так, чтобы отсрочить наступление утомления и, что самое важное, предупредить возникновение переутомления. Негативное воздействие

переутомления, в особенности хронического, при его длительном действии, влияет на рост, развитие ребенка, состояние его здоровья. В итоге, все негативные исходы обучения, такие как нарушение процесса роста, развития, основаны на перегрузке и, как результат, переутомлении. Исходя из этого, предложения по созданию учебного процесса, учитывая возрастные физиологические особенности и динамику трудоспособности ребенка — это острая потребность здоровьесберегающей системы обучения.

Здоровьесберегающие технологии — означают комплекс психологических, педагогических, и медицинских влияний, целью которых является сохранение и укрепление здоровья, формирование заботливого отношения к своему здоровью [4, с. 110].

Не существует единообразной технологии здоровья. Здоровьесбережение можно рассматривать как одну из нескольких задач некоторого образовательного процесса. Например, образовательные процессы с такими направлениями, как: медико-гигиенический (происходит при контактировании педагога, ученика и медицинского работника); физкультурно-оздоровительный (занятия физической культуры); экологический (создание бережного и внимательного отношения к природе) и т.д. Задачи, которые нацелены на формирование и укрепление здоровья школьников, решаются только при помощи совокупного подхода к обучению детей.

Здоровьесберегающие образовательные технологии — педагогические и психологические методы и приемы работы (которые известны многим педагогам), технологии, различные варианты и ходы в осуществлении возможных проблем, и, конечно же, непрерывное тяготение педагога к собственному совершенствованию. Именно тогда можно говорить, что педагогический процесс основан на здоровьесберегающих образовательных технологиях, когда при осуществлении образовательной системы разрешается задача по сохранению здоровья учеников и педагогов.

В последние несколько лет в лексике педагогов возникло понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ), и по сей день понимается большинством педагогов как нечто вроде санитарно-гигиенических процедур. Это свидетельствует о неверном понимании вышеуказанного термина, упрощенных понятиях о содержании работы, проводимой школой для реализации двух главнейших задач — сохранение и укрепление здоровья учащихся. Педагоги различных общеобразовательных учреждений так же данный термин понимают по-разному. Одни считают, что ЗОТ — это новые педагогические технологии, противоположные остальным, а, следовательно, предоставляется выбор: работать, к примеру, по технологиям С. Френе, М. Монтессори и т.п. или же по «технологии здоровьесбережения».

Другие понимают под этим «мифологизацию представления о здоровьесберегающих технологиях»: словно некогда в школах необыкновенное и обладающее сверхъестественной эффективностью. Но необходимо четко

различать, что, к примеру, красиво оформленный фитобар и открытый кабинет физиотерапии в школе являются здоровьесберегающими технологиями, а вот компетентно составленное расписание занятий и методы устранения стресса у детей, используемые учителем, — это обычная повседневная работа школы; а чистота и порядок в туалетах — всего лишь санитарно-гигиеническое состояние.

Достичь заданного образовательного результата в обучении, развитии и воспитании — вот самая главная задача педагогической технологии. К примеру, свою технологию В. Н. Зайцев направил на получение образцовых показателей в освоении младшими школьниками общеучебных ЗУН; в своей системе развивающего обучения, Л. В. Занков преследует цель всестороннего гармоничного развития личности.

Здоровьесбережение способно выступать как некое условие, или одна из нескольких задач, направленных на достижение главной цели, но не как сама главная цель образовательного процесса. Значение понятия «здоровьесберегающая технология» причисляется к любой образовательной технологии, которая решает задачу сохранения здоровья учащихся.

Исследователи состояния здоровья современных школьников указывают на ряд негативных тенденций [5, с. 134]:

- заметное снижение числа детей с абсолютным здоровьем (их число составляет 10–12 %);
- бурный рост числа хронических заболеваний и функциональных нарушений (более чем у 50–60 % учащихся);
- значительное увеличение процента патологических заболеваний: органов пищеварения, почек и мочевыводящих путей;
- увеличение числа школьников, которые имеют более одного диагноза (20 % старшеклассников имеют более пяти диагнозов)

Литература:

1. Антропова, М. В. Гигиена детей и подростков. — 6-е изд., перераб., и доп. — М.: Медицина, 1982. — 176 с.
2. Дмитриев, А. А. Оздоровление учащихся средствами физической культуры. — Красноярск: КГУ, 1990. — 81 с.
3. Зайцев, Н. К., Колбанов В. В. Стратегия понимания здорового образа жизни у учителей // Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. Выпуск 3. — Владивосток: Дальнаука, 1996. — 153 с.
4. Куинджи, Н. Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников: Методическое пособие. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 139 с.
5. Лебедева, Н. Т. Формирование здорового стиля жизни школьника. — Минск: Народная асвета, 1996. — 144 с.
6. Соковня-Семенова, И. И. Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. — 2-е издание, стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 208 с.

Снижение уровня здоровья детей зачастую связано с несоблюдением санитарно-гигиенических норм, с недостатками в организации самого образовательного процесса:

- малая освещенность в классах;
- спертый воздух школьных помещений;
- искаженная форма и величина школьных парт;
- значительная перегрузка учебными занятиями.

В настоящее время наблюдается глобальное увеличение «школьных» форм патологических заболеваний, наиболее распространенные из них: близорукость, нарушения осанки, вегетативные дисфункции, дидактогении [6, с. 108]. Реализуя здоровьеразвивающую и здоровье охранительную направленность в ходе коррекционной работы, педагог сохраняет здоровье учащегося с интеллектуальной недостаточностью, и одновременно повышает эффективность учебно-воспитательного процесса. В средних и высших общеобразовательных учреждениях необходимо систематически проводить такие виды социально-психологической работы, как: анкетирование, тестирование, диагностика здоровья и изучение неблагополучных семей.

Наравне с этим нужно осуществлять наблюдения состояния здоровья обучающихся, мотивов курения, режима дня, отношения к вредным привычкам, в частности алкоголю и наркотикам. В наше время здоровьесберегающие технологии широко используются в педагогическом и воспитательном процессах.

Однако первоклассных результатов можно достичь только при объединении сил родителей, педагогического состава и общественности. Требуется развивать и совершенствовать личностный подход индивидуально к каждому ученику, надлежит уделять особое внимание правам ребенка и давать правильные валеологические знания.

Физические диктанты как средство формирования познавательных универсальных учебных действий

Фролов Иван Валентинович, доктор педагогических наук, профессор;
Кандальникова Ксения Игоревна, студент;
Кузякина Нина Анатольевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматриваются вопросы разработки форм физических диктантов, выполнение которых способствует формированию таких познавательных общеучебных универсальных действий как «структурирование знаний» и «осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме». Приведены примеры таких диктантов, описаны возможные способы организации их выполнения учащимися.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, физический диктант, проверка знаний учащихся, формы контроля, устная и письменная речь.

Physical dictations as means of cognitive universal Educational method's formation

Frolov Ivan Valentinovich, Doctor in Pedagogy, Professor;
Kandalnikova Ksenia Igorevna, student,
Kuzyakina Nina Anatolievna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article discusses the development of physical dictations forms. It contributes to the formation of cognitive universal methods as «the structuring of knowledge» and «deliberate and arbitrary construction of verbal expression in speech and writing». It provides the examples of such dictation, describes possible ways of their performance by students.*

Keywords: *cognitive universal educational methods, physical dictation, checking students' knowledge, forms of control, oral and written language.*

Физические диктанты являются одной из форм текущего контроля и относятся к письменным методам проверки знаний и умений учащихся. Можно сказать, что в практике работы общеобразовательной школы они применяются не одно десятилетие и в работах известных методистов-физиков этой форме организации самостоятельной работы учащихся уделяется достаточное внимание. Однако необходимо отметить, что в настоящее время в школьном образовании произошел перенос акцента на результаты обучения, следствием чего является смена парадигмы образования с компетентностной, а подходы к разработке физических диктантов и к методике их применения практически не изменились. В связи с этим актуальной является поиск новых форм представления и применения этого вида учебной деятельности учащихся в современных условиях обучения.

Можно сказать, что основные подходы к разработке структуры и содержания физических диктантов были раскрыты в 80–90 годах прошлого века. В пособии для учителя по методике преподавания физике под редакцией А.В. Усовой говорится о контрольных диктантах по физике как кратковременных работах, состоящих из набора фраз физического содержания утвердительного и вопро-

сительного характера. При этом каждая фраза имеет две составляющих: вступительную часть (написанную или читаемую учителем) и констатирующую (обозначенная многоточием, её учащиеся должны написать самостоятельно). В этом случае технология написания диктанта достаточно проста: учитель читает вступительную часть в оптимальном темпе, а учащиеся на контрольном листе записывают номер вопроса и констатирующую часть (ответ).

В качестве такого вида диктанта предложен следующий: «1. По изменению скорости взаимодействующих тел можно сравнить... 2. Если в результате взаимодействия скорость первого тела больше скорости второго тела, то масса первого тела... 3. Если в результате взаимодействия скорость второго тела в 4 раза больше скорости первого тела, то масса второго тела... и другие вопросы» [2, с. 129]. При этом диктант, по мнению авторов пособия, должен вводиться только материал, содержащий символические обозначения и определения физических понятий, физические формулы, математические выражения физических законов, единицы измерения физических величин, соотношения между ними, в диктант включать нецелесообразно материал, требующий сложных умственных операций.

Учителя-практики постепенно вносили новые подходы к технике и методике организации деятельности учащихся при выполнении физических диктантов. Например, в методической литературе описывается проведение диктантов с помощью магнитофона, когда речь учителя записана на пленку и воспроизводится для всего класса. При этом диктант представляет собой набор вопросов, учащимся нужно на них ответить: «Какие силы действуют на камень, погруженный в воду? Почему в морской воде плавать легче, чем в речной? Как изменится осадка судна при переходе его из реки в море?...» [1]. А в статье Тоболь В. Н. говорится о такой форме проведения индивидуальных диктантов, когда записанный на магнитофонную пленку текст диктанта прослушивают отдельные ученики через наушники [4].

Анализ применения физических диктантов в школьной практике показывает, что в большинстве случаев, как в форме промежуточных, так и итоговых диктантов, все они носят обобщающий характер. При этом отмечается, что диктанты дают возможность не только провести обобщение изученного, но выявить умения школьников применять знания в учебной практике при решении задач, выполнении эксперимента. Применяя современные средства, можно создать комфортные условия для каждого ученика на уроке, используя индивидуальный темп написания работы. К тому же при правильной организации подготовки учащихся к такой форме работы формируются умения выделять главное в учебном материале, происходит повторение, закрепление, углубление и систематизация знаний.

В то же время, необходимо сказать следующее. Диктант является одной из многих форм проверки знаний и умений, а в зависимости от цели проверки и места ее в учебном процессе, от методов и средств, с помощью которых проводится проверка, она может выполнять различные функции: ориентирующую, диагностирующую, обучающую, воспитательную, развивающую и контролирующую. А рассмотренные примеры диктантов более похожи на фронтальный устный опрос, только ответы учащиеся не озвучивают, а пишут в контрольных листах, и «они подчас создают иллюзию обучения, создавая калейдоскопическое мелькание вопросов и ответов» [4, с. 21]. Поэтому в данном случае можно говорить о том, что более реализуются контролирующая и ориентирующая функции проверки, а остальные функции практически не реализованы, что не должно остаться без внимания в русле процессов, происходящих в современном образовании.

В настоящее время происходит процесс перехода школы на новые федеральные государственные образовательные стандарты, в основе которых лежит системно-деятельностный подход как общепедагогическая основа определения требований к результатам образования. Реализация этого подхода должна обеспечить «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучаю-

щихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [5]. При этом важнейшей задачей современной системы образования является не столько освоение учащимися конкретных предметных знаний, умений и навыков в рамках отдельных дисциплин, сколько формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих развитие у учащихся компетенции «научить учиться». Это, в первую очередь, связано с усилением мотивации обучения, расширением познавательной самостоятельности обучающихся, формированием у них способностей самостоятельно приобретать и усваивать новые знания. Именно овладение обучающимися универсальными учебными действиями выступает как необходимое условие развитию их способности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного приобщения к новому социальному опыту.

В стандарте описаны следующие основные виды универсальных учебных действий: личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания), регулятивные (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование), познавательные (общеучебные, логические и знаково-символические) и коммуникативные универсальные учебные действия.

Познавательные универсальные учебные действия включают в себя общеучебные, логические учебные действия, а также постановку и решение проблемы. Среди общеучебных универсальных действий «структурирование знаний» и «осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме». Заметим, что учебная деятельность является значимой и важной, так как благодаря включению в учебную деятельность формируются и развиваются способности, качества и умения ребенка. Успешным в учебной деятельности может быть только тот ребенок, у которого сформированы универсальные учебные действия или общеучебные умения и навыки.

Общеучебные умения и навыки — это такие умения и навыки, которым соответствуют действия, формируемые в процессе обучения многим предметам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и в повседневной жизни.

В статье рассмотрим такую форму структуры и содержания физического диктанта, при которой учащимся предлагается текст, физически логично построенный, чтение и запись которого может быть связана, например, с тем, что учащиеся выбирают правильные, с их точки зрения слова и словосочетания из перечисленных в скобках. Учащиеся могут либо полностью переписывать текст диктанта, который им предложен на карточке, на контрольный лист, либо только подчеркивают нужные слова в самой карточке. Примером такого диктанта может быть: «Импульс — (векторная, скалярная) физическая величина, являющаяся мерой (механического, теплового) дви-

жения тела. В классической механике импульс тела равен произведению (массы, силы) этого тела на его (время, скорость). Направление импульса тела (совпадает, не совпадает) с направлением вектора скорости. Единицей измерения импульса является (кг, кг · м/с, кг · м/с²).

Импульс (скорости, силы, ускорения) — мера действия (скорости, силы, ускорения) за некоторый промежуток времени. Данный импульс является (временной, постоянной) характеристикой действия (скорости, силы, ускорения).

Импульс — особая физическая величина, обладающая свойством (сохранения, изменения) при движении и взаимодействии тел. Закон (сохранения, изменения) импульса формулируется следующим образом: (алгебраическая, векторная) сумма импульсов тел, составляющих (замкнутую, открытую) систему, остается неизменной при (любых, некоторых) взаимодействиях тел этой системы. Закон сохранения импульса выполняется для (абсолютно упругих; абсолютно неупругих; любых) соударений тел».

Следующая, более сложная форма диктанта, связана с тем, что учащимся предлагается текст с пропусками, в которые они должны сами вписать правильное продолжение. Эта форма более приближена к традиционной. Текст»» также может быть представлен на карточках. Например, можно предложить диктант следующего вида: «Кинематика — это раздел, изучающий способы описания и связь между величинами, характеризующими их.....движением тела называют изменение его в относительно других тел с течением времени. Если все части тела движутся одинаково, то такое движение называется Примером такого движения является:

..... — тело, размерами которого при решении данной задачи мы можем пренебречь. Движения материальных точек можно классифицировать по и По движения делятся на прямолинейное и По движения бывают равномерное и

Задать положение тела или точки можно с помощью Чтобы ввести..... необходимо задать тело отсчета,, связанную с этим телом и

В зависимости от объема, на уроке могут быть использованы разные виды работы учащихся с текстом таких диктантов. Если диктант объемный, то его полное пись-

менное выполнение можно предложить учащимся в качестве домашнего задания.

Физические диктанты можно адаптировать для использования их при составлении тестовых заданий. В этом случае наряду с возможностью полной записи диктанта или работы по карточке с подчеркиванием верного ответа, учащийся может при выполнении задания выписать верную последовательность цифр или букв. Примером такого диктанта может быть следующий: «Сила трения — сила, возникающая при [а] деформации; б) соприкосновении] поверхностей тел, препятствующая их относительному перемещению, направленная вдоль [а] поверхности; б) траектории] соприкосновения. Имеет [а] кулоновскую; б) электромагнитную; в) гравитационную] природу. Различают три вида трения: [а] торможения, скольжения, качения; б) покоя, скольжения, качения; в) покоя, скольжения, кручения].

Сила трения, препятствующая возникновению движения одного тела по поверхности другого называют силой трения [а] торможения; б) покоя; в) скольжения]. Величина силы трения не зависит от: [а] поверхностей тел; б) скорости относительного движения тел; в) площади поверхностей].».

Кроме приведенных в статье подходов к разработке текстов физических диктантов можно предложить и другие, реализация которых связана с введением в текст диктанта фрагментов, в которых предусматривается применение знаний учащихся в измененной или совершенно новой ситуации. В этом случае самостоятельное выполнение диктанта будет связано с комбинацией двух форм работы с ним: часть работы учащегося над диктантом будет связана с выбором верного продолжения фразы, часть ориентирована на самостоятельное дописывание фраз.

Таким образом, можно говорить о том, что введение новых государственных федеральных образовательных стандартов ставит перед методической наукой проблему разработки средств формирования универсальных учебных действий. Одним из решений этой проблемы является поиск новых форм традиционных, сложившихся в школьной практике обучения. Несомненно, можно говорить о достаточно высоком потенциале такого средства формирования и развития познавательных общеучебных универсальных учебных действий как физические диктанты.

Литература:

1. Макаров, В. П. Проведение физических диктантов // Физика в школе. — 1982. — №1. — с. 25–27.
2. Методика преподавания физики в 7–8 классах средней школы: Пособие для учителя/А. В. Усова, В. П. Орехов, С. Е. Каменецкий и др.; Под ред. А. В. Усовой. — 4-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1990. — 319 с.
3. Познавательные процессы и способности в обучении: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/В. Д. Шадриков, Н. П. Анисимова, Е. Н. Кореева и др.: Под ред. В. Д. Шадрикова. — М.: Просвещение, 1990. — 142 с.
4. Тоболь, В. Н. Проведение индивидуальных диктантов // Физика в школе. — 1981. — №3. — с. 81.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 11.11.2014).

Проблема подготовки учителей к развитию творческой активности обучающихся

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор;
Аверьянова Галина Анатольевна, аспирант
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье исследуется проблема подготовки учителей к развитию творческой активности обучающихся. Описываются модель и основные психолого-педагогические условия развития творческого потенциала школьников в подростковом возрасте.

Ключевые слова: *творчество, творческая активность, развитие обучающихся, системно-деятельностный подход.*

The Problem of Training Teachers for the Development of Students Creative Activity

Shchelina Tamara Timofeyevna, Doctor in Pedagogy, Professor;
Averyanova Galina Anatoliyevna, postgraduate student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The problem of training teachers for the development of students' creative activity is examined in the article. The model and main psychological and pedagogical conditions of development of creative potential of students of juvenile age are described in the article.*

Keywords: *creativity, creative activity, development of students, systematic and activity approach.*

В современной концепции фундаментального ядра содержания общего образования определены системы базовых национальных ценностей, основных понятий и системы ключевых задач. Не последнее место отводится развитию творческой личности в системе образования. Таким образом, педагогические исследования, посвящённые изучению проблеме психолого-педагогической подготовки учителей к развитию творческой активности обучающихся, представляются на сегодня особенно актуальными.

Проблема структуры учебной деятельности учащихся, в том числе и творческой деятельности, а также основные психолого-педагогические условия развития учащихся и механизмы процесса усвоения на сегодняшний день наиболее полно описывает системно-деятельностный подход, базирующийся на теоретических положениях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Г. Асмолова, В. В. Рубцова [2, 3].

Творчество — психологически сложный процесс. Он существует как синтез познавательной, эмоциональной и волевой сфер человеческого познания. Творчество школьника — это создание им оригинального продукта, изделия, в процессе работы над которыми самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки. Творчество в науке и практике рассматривается как процесс создания нового, а творческая активность как способность к самореализации по созданию нового, общественно значимого [5].

Однако, на современном этапе уделяется не достаточно внимания психолого-педагогической подготовке педагогов к развитию творческой активности обучающихся.

Проблему развития творческой активности учащихся рассматривали и отечественные, и зарубежные исследователи (Д. Дьюи, А. Маслоу, И. Я. Лернер, В. Д. Путилин, В. А. Сластенин). Они указывали на то, что эта проблема может быть решена путём создания определённых психолого-педагогических условий в ходе образовательного процесса.

Однако, современные условия развития образования существенно меняют задачи профессиональной деятельности педагога в связи с введением ФГОС общего образования, требующего дополнительной подготовки уже работающих и готовящихся к работе учителей. Эта дополнительная подготовка предполагает акцент на развитии готовности учителя к развитию творческой активности обучающихся. В этой связи проблема исследования заключается в научном обосновании психолого-педагогических условий подготовки педагогов к развитию творческой активности учащихся в образовательном процессе современной школы.

В данной публикации представлены результаты исследования, целью которого является разработка и апробация модели психолого-педагогической подготовки педагогов к развитию творческой активности обучающихся в системе повышения квалификации.

Были определены задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы определить теоретические основы развития творческой активности обучающихся.

2. Раскрыть возможности реализации совместной учебно-поисковой и творческой деятельности всех субъектов образовательного процесса (учителя, педагога-пси-

холога, педагога-тьютера, учащихся и др.) по решению творческих задач.

3. Выявить психолого-педагогические условия эффективной подготовки педагогов к развитию творческой активности обучающихся в общеобразовательной школе.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить важнейшие условия развития творческой активности обучающихся. К ним относятся личностные характеристики, как педагогов, так и школьников, (мобильность, креативность, творческое мышление и т.д.); совместная плодотворная деятельность всех сторон образовательного процесса. Добиться успеха можно при помощи правильно подобранных средств и методов, таковыми на наш взгляд являются: деятельностный подход в обучении; различные методики по работе с текстами, в том числе и кейсы. Выявленные психолого-педагогические условия составляют содержательную основу обеспечения эффективной подготовки педагогов к развитию творческой активности школьников, обуславливают направления индивидуальной помощи ученикам через систему соответствующих рекомендаций для преподавателей, родителей и самих учащихся.

Современная трактовка образовательного процесса в качестве критериев результативности определяет положительные изменения в чувствах, эмоциях, мышлении, практической деятельности учащихся, их комфортное состояние в учебном процессе и образовательном пространстве. Интеграция социальных наук, наполняет понимание творческой активности учащихся новым содержанием, что даёт неограниченные возможности для педагогического поиска учительства. К сожалению не все педагоги достаточно владеют современными технологиями и методиками по развитию творческой активности школьников, что, несомненно, является проблемой профессионального образования.

Задача современного образования получить не просто грамотного гражданина, но и человека способного мыслить креативно, умеющего применять полученные знания на практике. Мобильность — вот главная основа, которую необходимо заложить на подсознательном уровне у ребёнка. Акценты ставятся на овладение учениками методологическими знаниями, т. е. знаниями о знаниях.

Не последняя роль отводится педагогу-тьютеру, который руководит и направляет процесс исследования. Учитель выступает в роли наставника и помощника, указывает на возможные ошибки при выполнении исследования. Каждая маленькая личная победа ребёнка положительно влияет не только на учащегося, но и на весь класс в целом. Творческая деятельность учащихся позволяет педагогу достичь хороших результатов по предмету и получить моральное удовлетворение от проделанной работы. Именно поэтому необходима грамотная и эффективная психолого-педагогическая поддержка педагогов при их подготовке к развитию творческой активности учащихся.

В результате систематизации выявленных условий в работе представлена в обобщенном виде следующая их совокупность: обеспечение психолого-педагогического взаимодействия субъект-субъектного характера, а именно, обеспечение субъектной позиции обучающегося и развитие его творческой активности; обеспечение и организация педагогами тьюторского сопровождения образовательного процесса, поскольку появление педагога-тьютера проблематизирует всю сложившуюся систему обучения, так как именно он выступает ключевой фигурой в реализации концепции современного образования; ответственность дидактического инструментария решаемой на данном этапе образовательной задаче, которая может реализоваться через систему курсовой подготовки педагогов к развитию творческой активности обучающихся, включающую в себя как теоретические (лекционный курс), так и практические аспекты (система практикумов, разработка образовательного маршрута по этому направлению и т.п.) Представленная совокупность психолого-педагогических условий требует подробной их характеристики в соответствии с названными группами.

Обязательным условием эффективной подготовки педагогов к развитию творческой активности обучающихся является их психолого-педагогическое сопровождение, которое могут осуществлять как педагог-психолог, так и педагог-тьютер. Идеальным вариантом является их совместное взаимодействие при подготовке преподавателей. Такое сопровождение способствует формированию мобильных качеств личности и креативности мышления.

К психолого-педагогическим формам организации творческого сотрудничества можно отнести следующие: индивидуальная работа, работа в парах, работа в группах, коллективная работа. В мировом опыте получил развитие целый ряд форм коллективных дискуссий при решении проблем. К ним относятся: «мозговой штурм» «круглый стол», «заседание экспертной группы», «форум», «симпозиум», «дебаты» и др. [3, 4].

Следующим немаловажным, на наш взгляд, условием эффективной подготовки педагогов к развитию творческой активности обучающихся является обеспечение и организация педагогами тьюторского сопровождения образовательного процесса в ходе проектно-исследовательской деятельности. «Тьютер не эрудит, а специалист в области способов организации работы с материалом. Задача тьютера — не отвечать на поставленные вопросы ученика, а помочь ребёнку в поиске правильного решения исследовательской проблемы...» [4, с. 236].

Третьим условием эффективной подготовки педагогов к развитию творческой активности обучающихся является, по нашему мнению, соответствие дидактического инструментария решаемой на данном этапе образовательной задаче, которая может реализоваться через систему специализированных курсов, а также через систему дополнительного профессионального образования (курсы-онлайн, модульные курсы, заочные курсы) и рекомендации преподавателям. В качестве примера такого

взаимодействия преподавателей и учащихся предлагаем вам рассмотреть предпрофильный курс «Химия и практическое растениеводство», который отвечает всем современным требованиям по развитию творческой активности обучающихся в рамках образовательного процесса общеобразовательной школы [1].

При выполнении всех вышеперечисленных условий будет решена поставленная обществом задача по подготовке выпускников, способных: 1) гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать знания, применять их на практике; 2) самостоятельно критически мыслить; 3) грамотно работать с информацией; 4) быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах; 5) самостоятельно работать над развитием интеллекта, культурного уровня.

Анализ работы показывает, что психолого-педагогическая подготовка преподавателей к развитию творческой активности обучающихся ведёт к позитивным сдвигам в формировании креативных способностей школьников — к воспитанию устойчивой, целеустремлённой и мобильной личности, способной в любых условиях противостоять стереотипам, умеющей совершенствовать саму себя и свою жизнь. Продуктивность деятельности педагогов, ведущих инновационный поиск, определяется множеством факторов: таковыми являются системно-деятельностный подход в обучении; исследовательская и проектная технологии; различные методики по работе с текстовыми заданиями; а также психолого-педагогические занятия, нацеленные на развитие креативных способностей личности. Развитие творческой активности становится важнейшей задачей современной школы, обеспечивающей успешность социализации обучающихся в меняющемся мире.

В основу эффективной подготовки преподавателей к развитию творческой активности обучающихся положена целенаправленная деятельность педагога, направленная на создание в общеобразовательной школе психо-

лого-педагогических условий для осознания школьниками субъективной значимости обучения и формирования у них опыта творческой деятельности в ходе субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе с различными партнёрами. Появление педагога-тьютера проблематизирует всю сложившуюся систему обучения, именно он выступает ключевой фигурой в реализации концепции современного образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении теоретических основ развития творческой активности учащихся, выявлении и теоретическом обосновании оптимальных психолого-педагогических условий по подготовке преподавателей к развитию творческой активности обучающихся. Полученные результаты дают возможность разрабатывать принципиально новые подходы к дальнейшему построению систем совершенствования профессионально-педагогического образования и предлагать экспериментальные методики их осуществления. Практическая значимость исследования видится в том, что выявлены и обоснованы эффективные психолого-педагогические условия подготовки преподавателей к развитию творческой активности учащихся.

Возможны и трудности, такие как, затруднения методического характера и перегрузки как педагогов, так и учащихся. Самым сложным для учителя является выполнение роли независимого консультанта-тьютера.

Перспективы по использованию опыта могут быть следующими:

1. Подготовка методических рекомендаций.
 2. Участие в конференциях и семинарах-практикумах разного уровня.
 3. Разработка психолого-педагогической программы и модели по эффективному сопровождению педагогов на предмет развития творческой активности обучающихся.
- Составленные методические рекомендации и психолого-педагогические разработки, могут быть использованы не только педагогами, но и студентами практикантами в ходе образовательного процесса.

Литература:

1. Аверьянова, Г. А. Программа предпрофильного курса «Химия и практическое растениеводство» // Химия. Биология: сборник программ курсов по выбору образовательной области «Естествознание»/авт.-сост. Н. В. Горбенко, Е. В. Алексеева. — Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. — с. 8–21. (Серия «Программно-методическое обеспечение профильного обучения»)
2. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
3. Оржековский, П. А. Формирование у учащихся опыта творческой деятельности при обучении химии. — М.: ИОСО РАО, 1997. — 121 с.
4. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. — Т. 1. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
5. Щелина, Т. Т. Технологии воспитания профессионально-компетентной, творческой и социально активной личности социального педагога в процессе духовно-ценностной ориентации в вузе // Актуальные проблемы психолого-педагогической подготовки специалистов: Сборник трудов Межвузовской научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, соискателей, студентов (20 декабря 2005 г.). — Н. Новгород: ВГИПУ, 2005. — с. 42–45.

Роль информационных технологий в социализации детей с особыми образовательными потребностями в условиях ГБУ «РЦДПОВ» г. Арзамаса

Щенникова Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Киселева Наталья Юрьевна, студент;
Тугарова Лилия Сергеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье раскрывается роль информационных технологий в социализации детей с особыми образовательными потребностями. Представлены основные технологии работы ГБУ «РЦДПОВ» г. Арзамаса по обучению детей компьютерной грамотности.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, курсы компьютерной грамотности, безопасный интернет, коррекционно-образовательный процесс, интернет-пространство.

Role of information technologies in socialization of children with special educational needs in the conditions of State Budgetary Institution RTSDPOV of Arzamas

Shchennikova Svetlana Viktorovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Kiselyova Natalya Yurevna, student,
Tugarova Lilia Sergeyevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *In article the role of information technologies in socialization of children with special educational needs reveals. The main technologies of work of State Budgetary Institution RTSDPOV of Arzamas on training of children of computer literacy are presented.*

Keywords: *children with special educational needs, computer courses, the safe Internet, correctional and educational process, Internet space.*

В настоящее время социальная работа и психолого-педагогическая помощь детям с особыми образовательными возможностями относится к одной из важнейших проблем в системе реабилитации. Эта категория детей относится к наиболее уязвимым категориям и требует поддержки различных социальных структур. Детская инвалидность является ведущим показателем, характеризующим состояние здоровья детского населения наряду с заболеваемостью и смертностью. Долгое время в нашей стране для детей с ОВЗ единственно возможным было получить образование в общеобразовательной (специальной) школе. Благодаря использованию специальных методов и приемов в обучении этих детей, адекватных их возможностям, а также работе с ними учителей-дефектологов, щадящему режиму в образовательном учреждении они могли получить ценное образование, кроме детей с умственной отсталостью, и дальше его продолжить [1, с. 25].

В современной науке существует множество различных подходов к изучению проблем социальной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности. Но, несмотря на интерес ученых к этой проблеме, существует ряд причин, по которым сложно найти оптимальное ее решение, в частности, это проблема неосведомленности людей в этом вопросе, а в первую очередь сверстников,

неготовность педагогов к работе с такими детьми, социально-экономические проблемы родителей. В обучении детей, имеющих особые образовательные потребности, повсеместно используются новые средства микропроцессорной техники — персональные компьютеры (ПК).

С появлением специальных или адаптированных компьютеров сформировались условия для комплексного преобразования среды жизнедеятельности и изучения, что позволяет улучшить работу по преодолению вторичных отклонений, компенсации затрудненных или неразвитых при данном нарушении функций и удовлетворения специальных образовательных потребностей обучающихся. Благодаря этому становится реальным выполнение требований персонального и дифференцированного подходов в обучении, оказания детям дозированной поддержки. Уже с дошкольного возраста компьютер сможет выступать для обучаемых как репетитор, как важное средство активизации и удержания внимания (в том числе непроизвольного), как ассистент и консультант в ходе познавательного процесса, как помощник в соблюдении стандартов и восполнении пробелов в знаниях, как наглядно-действенная опора в развитии психических процессов.

Внедрение ПК позволяет развивать и корректировать функции нарушенного визуального гнозиса, снижать зависимость ребенка от личной моторной неловкости

или недостаточности, медленного темпа работы, воссоздавать речевой контакт с неговорящим ребенком (синтезирование на компьютере звучащих фраз и выражений), моделировать пребывание, участие, познавательную деятельность ребенка в обстановках, которые недоступны ему вследствие его физических ограничений (к примеру, для ребенка с опорно-двигательными нарушениями бег по лесу, по улице, игра в «прятки») или специфики изучаемых объектов (например, их недоступности для непосредственного восприятия). Компьютер может быть специализированным «ящиком с приборами», средством реализации детской потребности в экспериментировании и обеспечения содержательного досуга ребенка.

Одним из центров, занимающихся реабилитацией детей с особыми образовательными возможностями, является «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» города Арзамаса. Учреждение оказывает психолого-социальную, социально-педагогическую и медико-социальную помощь детям и подросткам, которые имеют отклонения в умственном и физическом развитии. С 2010 года в центре проводятся занятия, обучающие детей с особыми образовательными потребностями компьютерной грамотности. Занятия посещают дети разных возрастов, некоторые из них приходят с родителями. Работа ведется как групповая, так и индивидуальная. На занятиях дети изучают устройство компьютера, основы работы на компьютере, основы работы в сети интернет. Дети не стесняются задавать вопросы, пытаются делиться усвоенными знаниями друг с другом. Они быстро учатся рисовать в простейшем графическом редакторе, некоторым очень нравится набирать тексты. Кроме того, занятия проводятся в программной среде «Перволог». Это интегрированная творческая среда на базе компьютерного языка, рассчитанная на детей младшего школьного и дошкольного возрастов. Минимум надписей на экране, наличие яркого меню, красочных картинок и подсказок позволяют детям быстрее освоить компьютерную грамотность. Данная программа позволяет детям освоить основные компьютерные команды такие как «копировать», «вставить», они представлены в программе в виде наглядных картинок, что позволяет даже детям не умеющим читать без труда их запомнить. Для детей более старшего возраста занятия проводятся по программе «Логомиры». Это программное обеспечение позволяет детям создавать и реализовывать более сложные проекты по различным темам и направлениям — от простейших рисунков и презентационных роликов до комплексных моделей физических и биологических процессов. Используемые компьютерные программы предназначены для коррекционного обучения детей. Они в первую очередь учитывают особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также опираются на современные методики преодоления и предупреждения отклонений в развитии. На данном этапе развития теории и практики специальной психологии и коррекционной педагогики бесспорна необ-

ходимость подготовки специалистов, которые были бы компетентны в области применения компьютерно-определенных технологий изучения и обучения детей с различными нарушениями в развитии.

С 2013 года в рамках проекта «Безопасный интернет» дети, посещающие «РЦДПОВ» г. Арзамаса, обучаются правилам пользования сетью интернет. Главной задачей этого проекта является обеспечение безопасности пребывания детей во всемирной сети, а так же снижение риска негативного влияния на физическое, психологическое и духовно-нравственное здоровье детей. В этих целях специалистами центра совместно с детьми была проведена большая исследовательская работа, после чего были разработаны простые рекомендации для детей и их родителей. Под руководством специалистов центра дети учатся искать в Интернете необходимую для учебы и саморазвития информацию, моделируют грамотное поведение при выходе в Интернет-пространство, изучают Интернет-этикет.

Одной из существенных целей внедрения программ в коррекционно-образовательный процесс является ориентация на более полное использование тех физических способностей, которые имеются у детей. Это относится к устройствам ввода и вывода данных, рассчитанным на мобилизацию сохранных анализаторов или предусматривающим ограничение сенсомоторных возможностей пользователя. Чтобы достичь желаемого результата разрабатываются и создаются специализированные модификации программ, позволяющие детям с отклонениями в развитии, и особенно с тяжелыми нарушениями и ограничениями, работать на них в режиме, отличающемся от обычного.

Персональный компьютер снабжен специальными программами и выносными сенсорными контактами, которые имитируют нажатие клавиши и реагируют на любое, доступное ребенку движение. Замыкание контактов может происходить при помощи поворота головы, движения глаз, подбородка, локтя, колена, при сжатии челюстей (например, программы PUZI и PICTOP). Существует возможность ввода информации посредством речи или же просто прикосновения к экрану монитора (благодаря наличию специальной сенсорной трубки). В обучении слепых применяются компьютеры, оборудованные дополнительной специфической периферией: клавиатурой, позволяющей при нажатии на клавишу с буквенным или же цифровым обозначением услышать, какая клавиша задействована, и в случае ошибки внести надлежащие корректировки; печатающим устройством, выводящим текст по системе Брайля. Эти и другие программы расширяют возможности обучения людей с нарушениями зрения, слуха, а также с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата, со сложными комбинированными дефектами.

Для детей с комбинированными нарушениями информационные технологии и сеть интернет зачастую являются одними из немногих средств, с помощью которых им

становятся доступны общение и взаимодействие с окружающим миром. Использование информационных технологий в образовании свидетельствует об оказании позитивного воздействия на развитие психических функций ребенка с ограниченными возможностями и на развитие его личности в целом. Применение рассматриваемых технологий в учебном процессе способствует формированию у детей и подростков с ограниченными возможностями: умения направлять и удерживать внимание; тренирует память, способствует развитию понятийного мышления, фантазии и креативных способностей; а также приучает детей к самостоятельному выбору и принятию решений, помогает в создании положительной мотивации к обучению, пробуждает чувство уверенности и самостоятельности, активизирует общение. Кроме того компьютерные средства используются для успешного развития навыков чтения и письма, обучения математике, иностранным языкам, в том числе и языку жестовой речи.

Благодаря компьютерным технологиям появилась возможность совершать пошаговый контроль и оптимизацию процесса формирования и развития умений, что обеспечивает индивидуальный подход к выбору образовательного маршрута для каждого учащегося. Он необходим для дозирования и последовательности предъявления учебного материала, его соответствия дидактической программе и познавательным особенностям ученика, выбора правильно поставленных задач, форм и методов проверки усвоения и закрепления учебного материала.

Следует выделить специальные возможности компьютерной техники в реализации педагогического контроля за деятельностью обучаемых — компьютер дает объективный и полный анализ умений и навыков, целостных компетенций, диагностирует особенности разных шагов их формирования, возникающих у учеников проблем и затруднений, помогает совершенствованию у учащихся навыков самоконтроля. Компьютер очень эффективен

во время выполнения психологического, педагогического и лингвистического тестирования учащихся в начале обучения, в процессе его и на завершающих этапах с целью планирования оптимального варианта организации учебно-воспитательного процесса, управления им и комплектования учебных групп. Существенным достоинством ПК является обеспечение детей с особыми образовательными потребностями разнообразными познавательными и развивающими играми, возможностями локального общения, доступа в Интернет, что не только создает для них интересные формы досуга, но и содействует их развитию.

Таким образом, вносится существенный вклад в решение наиболее острых проблем современной коррекционной педагогики, а именно: разработку инструментов педагога для выявления соотношения между обучением и развитием ребёнка; создание новых «обходных путей» обучения, основанных на применении информационных ресурсов; проектирование новых содержательных областей специального образования; разработку новых способов качественной индивидуализации обучения; разработку специальных педагогических технологий нового типа на основе широкого применения компьютерного моделирования объектов и явлений в любых знаковых формах.

В соответствии с потребностями и предпочтениями самых разных пользователей специальные возможности новых компьютерных технологий позволяют давать доступ к продуктам и службам всем, кто в этом нуждается. Поддержка специализированных возможностей дает ученикам с нарушениями получить больший объем информации, облегчить работу на персональном компьютере. Увеличение уровня удобства и защищенности делает обучение ребенка наиболее успешным. Следовательно, использование этих функций представляет собой еще один способ обеспечения равных возможностей всем членам общества.

Литература:

1. Юденкова, И. В., Щенникова, С. В. Новые возможности обучения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС второго поколения // Мир науки, культуры, образования. — 2013. — №2 (39). — с. 25–27.

МАТЕМАТИКА

Создание криптографии с помощью модулярной математики

Нестерова Лариса Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Карпенкова Наталья Владимировна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В данной статье рассматриваются основы криптографии, а также модулярной арифметики, которые легли в основу многих шифров. Особое место в криптографии занимает шифр Цезаря, который также строится на основах модулярной арифметики. Изучив механизм построения данного шифра, удалось зашифровать слово, расшифровка которого является обратным процессом.

Ключевые слова: криптография, шифр, алгоритм шифрования, модулярная арифметика, шифр Цезаря.

Creating cryptography using the modular mathematics

Nesterova Larisa Urievna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Karpenkova Natalia Vladimirovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article covers the basics of cryptography, as well as modular arithmetic, which formed the basis of many ciphers. A special place in cryptography takes Caesar cipher, which is also based on the principles of modular arithmetic. Having studied the mechanism for constructing this cipher to encrypt word transcript of which is the reverse process.*

Keywords: *cryptography, cipher encryption algorithm, modular arithmetic, the Caesar cipher.*

Еще с незапамятных времен люди стали задумываться о том, что любую информацию можно скрыть путем создания специального кода, т. е. алфавита, с помощью которого можно скрыть информацию от посторонних глаз, тем самым оставить ее конфиденциальной. С наступлением информационного века кодирования и шифры стали необходимы для нормального функционирования общества. Появилась необходимость в криптографии.

Криптография — это искусство кодированного письма, которая появилась еще с возникновением письменности.

Основной задачей криптографии является, передать информацию, нуждающуюся в секретности. В таких случаях говорят, что информация содержит тайну или является защищаемой, приватной, конфиденциальной. Для часто встречающихся ситуаций такого типа, суще-

ствуют специальные понятия, которые представлены в схеме 1 [3, с. 7].

Возникновение шифрования информации повлекло за собой обратный процесс, то есть создание дешифрование. Первым кто придумал метод дешифровки, в VIII веке был Аль-Кинди, этот метод помогал вскрывать любое закодированное сообщение. С тех пор главным оружием, применяемым каждой из стран, была математика, от статистики и теории чисел до модульной арифметики. Основной целью кодирования на тот момент являлась облегчить пересылку. Другими словами, информацию должны знать только отправитель и законный получатель, а код должен быть зашифрован. Существует много различных алгоритмов шифрования, но общая система шифрования представлена следующим образом на схеме 2:

Схема 1

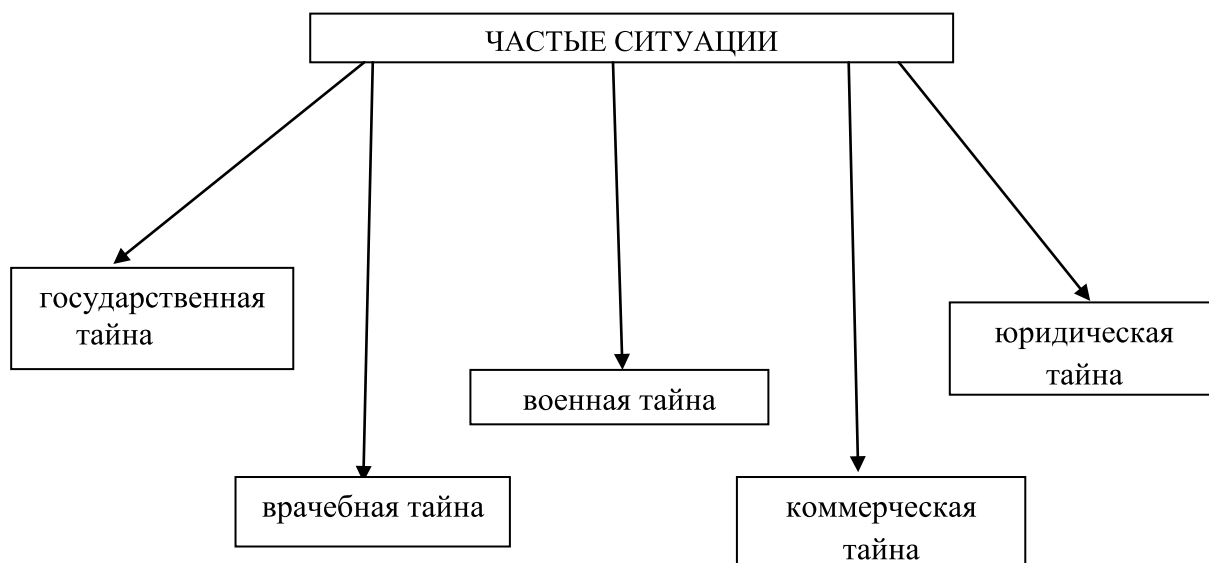
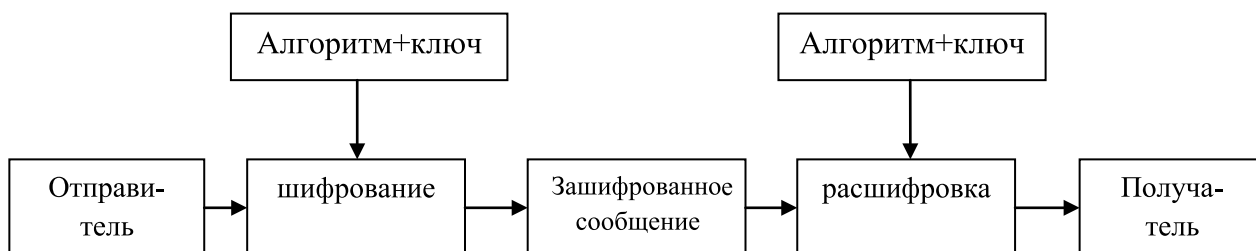


Схема 2



Такой алгоритм очень удобно и полезно использовать, как в обыденной жизни, так в науке и политике. Криптография начала развиваться, стали возникать разные техники сокрытия «святого» это были: стеганография, перестановочное шифрование, модульная арифметика и математика шифра Цезаря.

Остановимся на работе шифра Цезаря, которая может быть проиллюстрирована теорией, привычной для математики и еще в большой степени для криптографии — модульной арифметикой, иногда называемой часовой арифметикой. Что же такое модульная арифметика и почему она называется часовой? В шифре Цезаря ключи представляют собой число символов, на которое сдвигаются буквы алфавита. При шифровании вместо каждой буквы открытого текста ставится буква, отстоящая от нее правее на число букв задаваемое значением ключа. Расшифровка заключается в смещении каждой буквы левее на число букв, задаваемое тем же значением ключа, которое использовалось при шифровании [1, с. 26].

Шифр Цезаря основан на фиксированном смещении по кругу букв алфавита. Буквы сдвигаются по кругу, так что после последней буквы алфавита идет его первая буква.

При шифровании с ключом алгоритмы шифрования и расшифровки могут быть хорошо известны. Но дешифровальный и (иногда) шифровальный ключи строго се-

кретны. Зашифрованный текст, полученный в результате шифрования открытого текста с помощью конкретного шифровального ключа, может быть расшифрован только с помощью дешифровального ключа, связанного с шифровальным ключом.

Первые труды связанные с криптографией были найдены в работах Евклида, которые были тесно связаны с арифметическими операциями на конечных числовых множествах или операциями по модулю, которые являются одним из основ современной теории криптографии. Для примера рассмотрим часы со стрелками и электронные часы. Циферблат стрелочных часов разделен на 12 частей, которые в электронных часах обозначаются, как 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.

В таблице 1 можно видеть, как время на аналоговом циферблате соответствует времени после полудня на экране цифровых часов.

Допустим, если на часах 16:00, то можем сказать, что время четыре часа вечера. Тот же самый принцип используется и при расчете с углами. Если нам нужно рассчитать угол в 800 градусов, то записываем, что он равен 80 градусам. При этом вычитаем количество полных оборотов, то есть $800 = (2 \cdot 360) + 80$, получается, что 80 это остаток от деления 800 на 360, а в математике это записывается следующим образом:

Таблица 1

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23

Таблица 2

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C

$800 \equiv 80 \pmod{360}$ («800 сравнимо с 80 по модулю 360»). В случае с часами это будет: $16 \equiv 4 \pmod{12}$. Другими словами в общем случае это выглядит так: $a \equiv b \pmod{m}$, если остаток от деления a на m равен b , при условии что a , b и m — целые числа [2, с. 27].

Итак, проследим связь между модульной арифметикой и шифром Цезаря. Составим таблицу 2 стандартного алфавита и алфавита со сдвигом на три буквы, добавим титульный ряд из 26 чисел.

Заметим, что зашифрованная буква под номером x (в стандартном алфавите) стоит на позиции $x+3$. Поэтому необходимо найти преобразование, которое каждому числу ставит в соответствие число, сдвинутое на три единицы, и взять результат по модулю 26. Получаем, что 3 это и есть ключ нашего шифра. Таким образом, наша функция записывается как:

$$C(x) = (x+3) \pmod{26}$$

где x — изначальное значение, а $C(x)$ — зашифрованное значение.

Для примера рассмотрим слово TABLE и зашифруем его.

Буква T стоит на позиции 19, $C(19) = 19+3 \equiv 22 \pmod{26}$, число 22 соответствует букве **W**.

Буква A стоит на позиции 0, $C(0) = 0+3 \equiv 3 \pmod{26}$, число 3 соответствует букве **D**.

Буква B стоит на позиции 1, $C(1) = 1+3 \equiv 4 \pmod{26}$, число 4 соответствует букве **E**.

Буква L стоит на позиции 11, $C(11) = 11+3 \equiv 14 \pmod{26}$, число 14 соответствует букве **O**.

Буква E стоит на позиции 4, $C(4) = 4+3 \equiv 7 \pmod{26}$, число 7 соответствует букве **H**.

В итоге слово TABLE, зашифрованное с ключом 3, превратится в слово **WDEOH**.

В общем случае, если x обозначает позицию буквы, которую мы хотим зашифровать, то формула выглядит следующим образом.

$C(x) = (x+k) \pmod{n}$, где n — длина алфавита (в английском алфавите),

а k — ключ, используемый в данном шифре.

Для расшифровки нужно провести расчеты обратные тем, что использовали при шифровании, то есть:

$$(x) = (x-k) \pmod{n}$$

В частности для нашего примера формула будет выглядеть так:

$$C^{-1}(x) = (x-3) \pmod{26}$$

Получим, что шифр Цезаря является математическим преобразованием в криптографии. Он определяется следующим образом:

$$C_{(a,b)} = (a \times x + b) \pmod{n}$$

где a и b — два целых числа, меньших, чем число (n) букв в алфавите. Наибольший общий делитель (НОД) чисел a и n должен быть равен 1

[НОД (a, n) = 1], потому что иначе получится несколько возможностей для шифрования одной и той же буквы. Ключ шифра определяется парой (a, b). Шифр Цезаря с ключом 3 является, следовательно, аффинным шифром со значениями, $a = 1$ и $b = 3$.

Обобщенный аффинный шифр имеет более высокий уровень безопасности, чем обычный шифр Цезаря. Почему? Как мы видели, ключом аффинного шифра является пара чисел (a, b). Если сообщение написано с использованием алфавита из 26 букв и зашифровано с помощью аффинного шифра, то и a , и b могут принимать любые значения от 0 до 25. Таким образом, в этой системе шифрования с алфавитом из 26 букв возможное количество ключей составит $25 \times 25 = 625$. Заметим, что количество ключей для алфавита из n букв в n раз больше, чем в шифре Цезаря. Это значительное улучшение, но аффинный шифр все еще возможно расшифровать методом перебора всех возможных вариантов [2, с. 32].

К сожалению, шифр Цезаря обладает низкой стойкостью и это не единственный его недостаток, в нем также (в случае русского алфавита) возможны всего 32 различных ключей, один из которых отображает открытый текст в тот же открытый текст.

На современном этапе развитие информационно-вычислительных средств остро стоит проблема защиты информации, которая связана с предоставлением пользователю не всех, а только выделенных ему ресурсов и информации. Защита — как целенаправленная деятельность по предотвращению утечки информации, несанкционированного и непреднамеренного воздействия на информацию, представляющую ценность для ее вла-

дельца. Эта проблема затрагивает и вопросы организации доступа к хранилищам информации — базам и банкам данных, информационным системам. Основы модулярной математики, теории чисел, дискретной математики спо-

собны защитить информацию от случайного и преднамеренного вмешательства в нормальный процесс функционирования, а также от попыток хищения, изменения или разрушения ее компонентов.

Литература:

1. Баричев, С. В. Криптография без секретов. — М.: Наука, 2004. — 120 с.
2. Гомес, Ж. Математики, шпионы и хакеры. Кодирование и криптография. — М.: Де Агостини, 2014. — 144 с.
3. Медведев, Н. В. Теория чисел в криптографии: учеб. пособие. — М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2011. — 223 с.

Китайская теорема об остатках в области главных идеалов

Нестерова Лариса Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Феклистов Сергей Викторович, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В данной статье рассматривается китайская теорема об остатках и ее следствия. Особое внимание уделяется задаче о построении изоморфизма в кольце многочленов и некоторым задачам теории делимости в кольце целых чисел.

Ключевые слова: китайская теорема об остатках, система сравнений, алгоритм Гарнера, кольцо многочленов, кольцо целых чисел, изоморфизм колец.

Chinese remainder theorem for principal ideal

Nesterova Larisa Yurievna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Feklistov Sergey Viktorovich, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *This article discusses the Chinese remainder theorem and its consequences. Particular attention is paid to the problem of constructing an isomorphism of the ring of polynomials and some problems of the theory of divisibility in the ring of integers.*

Keywords: *Chinese Remainder Theorem, the system comparisons, Garner algorithm, polynomial ring, ring of integers, the ring isomorphism*

В фундаментальной математике китайская теорема об остатках применяется для упрощения выражений, при доказательстве тождеств, теорем, например в теории чисел [1]; для построения изоморфизмов колец, полей [1] и т. д. В дальнейшем будут представлены задачи, касающиеся различных областей главных идеалов, которые решаются или упрощаются при помощи данной теоремы. А также будет построена интерпретация данной теоремы с точки зрения теории колец.

Китайская теорема об остатках в арифметической формулировке впервые была упомянута в трактате китайского математика Сунь Цзы предположительно в третьем веке н. э. Данная теорема помогает свести некоторое сравнение по модулю к системе более простых сравнений, и наоборот, свести систему сравнений к одному сравнению.

Сформулируем теорему для области главных идеалов.

Теорема 1 (китайская теорема об остатках): Рассмотрим область главных идеалов R . Предположим, что $m = m_1 m_2 \dots m_k$ и что $\text{НОД}(m_i, m_j) = 1 \text{ при } i \neq j$. Пусть $b_1, b_2, \dots, b_k \in R$, и рассмотрим систему сравнений

$$\begin{cases} x \equiv b_1 \pmod{m_1} \\ x \equiv b_2 \pmod{m_2} \\ \dots \dots \dots \\ x \equiv b_k \pmod{m_k} \end{cases} \text{ Эта система всегда имеет решение, и любые два решения отличаются на кратное элемента } m.$$

Следствие 1: Решение системы сравнений определяется по следующей формуле: $x \equiv \{\sum_{i=1}^k b_i n_i s_i\}(\text{mod } m)$, где $n_i = \frac{m}{m_i}$, $s_i n_i \equiv 1(\text{mod } m_i)$.

Что бы найти обратный элемент s_i для элемента n_i , в некоторых случаях удобно использовать следующую теорему:

Теорема 2: Пусть $\text{НОД}(a, m) = 1$ и P_{n-1} — числитель предпоследней подходящей дроби для числа $\frac{m}{a}$. Тогда $a(-1)^{n-1}P_{n-1} \equiv 1(\text{mod } m)$, то есть число $(-1)^{n-1}P_{n-1}$ является обратным к элементу a по модулю m .

Следствие 2: Рассмотрим сравнение $a \equiv b(\text{mod } m_1 m_2 \dots m_k)$, при этом $\text{НОД}(m_i, m_j) = 1$ при $i \neq j$. Оно

равносильно системе сравнений (*)
$$\begin{cases} a \equiv b(\text{mod } m_1) \\ a \equiv b(\text{mod } m_2) \\ \dots \dots \dots \\ a \equiv b(\text{mod } m_k) \end{cases}$$

Существует также специальный алгоритм для нахождения корня x , названный как алгоритм Garnera. Суть его в следующем:

Рассмотрим систему сравнений
$$\begin{cases} x \equiv b_1(\text{mod } m_1) \\ x \equiv b_2(\text{mod } m_2) \\ \dots \dots \dots \\ x \equiv b_k(\text{mod } m_k) \end{cases}$$
. Корень x можно вычислить как k -й член последовательно-

сти $\{x_i\}$. Последовательности $\{x_i\}$, $\{y_i\}$ строятся по следующим формулам:

$$\begin{cases} y_1 = x_1 = b_1 \\ y_{i+1} \equiv \frac{b_{i+1} - x_i}{m_1 m_2 \dots m_i} \text{mod } m_{i+1} \\ x_{i+1} = x_i + y_{i+1} m_1 m_2 \dots m_i \end{cases}$$

Достоинство этого алгоритма заключается в том, что для вычисления каждой последующей пары (x_{i+1}, y_{i+1}) используется только одно предыдущее значение (x_i, y_i) , что позволяет последовательно уточнять значения корня x [2, с. 37].

Можно также рассматривать не только кольцо целых чисел, но и любые другие области главных идеалов, например, кольцо гауссовых целых чисел $Z[i]$, кольцо целых чисел Эйзенштейна $Z[\frac{1}{2}(-1 + i\sqrt{3})]$, кольцо многочленов $K[x]$ над полем K , кольцо формальных степенных рядов. Отметим, что для многочленов теорема будет иметь следующий вид:

Теорема 3: Предположим, что $m(x) = m_1(x)m_2(x) \dots m_k(x)$ и что $\text{НОД}(m_i(x), m_j(x)) = c \neq 0$ при $i \neq j$. Пусть $b_1(x), b_2(x), \dots, b_k(x) \in K[x]$, и рассмотрим систему сравне-

ний
$$\begin{cases} p(x) \equiv b_1(x)(\text{mod } m_1(x)) \\ p(x) \equiv b_2(x)(\text{mod } m_2(x)) \\ \dots \dots \dots \\ p(x) \equiv b_k(x)(\text{mod } m_k(x)) \end{cases}$$
. Эта система всегда имеет решение, и любые два решения отличаются на крат-

ное многочлена $m(x)$, причем $\text{deg}(p(x)) < \sum_{i=1}^k \text{deg}(m_i(x))$.

Указав основные теоретические аспекты, рассмотрим решения некоторых задач.

Задача 1: Определить все целые числа x , при условии, что $(x^2 - x)$ делится на 10^n , где n — натуральное число (к данной задаче относятся также все ребусы типа «ЛИК · ЛИК = БУБЛИК», где вместо букв нужно поставить определенные цифры).

Решение: Рассмотрим сравнение в кольце целых чисел $(x^2 - x) \equiv 0(\text{mod } 10^n)$; Очевидно, что два класса решений оно точно имеет: $x_1 \equiv 0(\text{mod } 10^n)$ и $x_2 \equiv 1(\text{mod } 10^n)$; Посмотрим, есть ли еще какие либо решения. Применяя китайскую теорему об остатках, получим:

$$\begin{cases} (x^2 - x) \equiv 0 \pmod{5^n} \\ (x^2 - x) \equiv 0 \pmod{2^n} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \equiv 0 \pmod{5^n} \vee x \equiv 1 \pmod{5^n} \\ x \equiv 0 \pmod{2^n} \vee x \equiv 1 \pmod{2^n} \end{cases}.$$

Составляя всевозможные комбинации сравнений по модулям дающих в произведении 10^n , получим следующие системы:

$$(1) \begin{cases} x \equiv 0 \pmod{2^n} \\ x \equiv 0 \pmod{5^n} \end{cases}; (2) \begin{cases} x \equiv 1 \pmod{2^n} \\ x \equiv 1 \pmod{5^n} \end{cases}; (3) \begin{cases} x \equiv 0 \pmod{2^n} \\ x \equiv 1 \pmod{5^n} \end{cases}; (4) \begin{cases} x \equiv 1 \pmod{2^n} \\ x \equiv 0 \pmod{5^n} \end{cases};$$

Решение каждой системы находим, применяя следствия теоремы 1 или алгоритм Гарнера. Применяя следствие 1, получим соответственно для систем (3) и (4): $x_3 \equiv 2^n \cdot ((2^n)^{-1} \pmod{5^n}) \pmod{10^n}$, $x_4 \equiv 5^n \cdot ((5^n)^{-1} \pmod{2^n}) \pmod{10^n}$, где $(2^n)^{-1}$ - обратный элемент к 2^n по модулю 5^n , а $(5^n)^{-1}$ - обратный элемент к 5^n по модулю 2^n . По следствию 2, системе (1) соответствует x_1 , а системе (2) соответствует x_2 .

Таким образом, все искомые целые числа лежат в классах:

$$\begin{aligned} x_1 &\equiv 0 \pmod{10^n}; & x_2 &\equiv 1 \pmod{10^n}; & x_3 &\equiv 2^n \cdot ((2^n)^{-1} \pmod{5^n}) \pmod{10^n}; \\ x_4 &\equiv 5^n \cdot ((5^n)^{-1} \pmod{2^n}) \pmod{10^n}. \end{aligned}$$

Рассмотрим частный случай общего решения задачи 1. Например, при $n = 3$, получим $x_3 \equiv 8 \cdot ((8)^{-1} \pmod{125}) \pmod{1000}$, тогда после упрощения получим $x_3 \equiv 8 \cdot (-78) \equiv 376 \pmod{1000}$. Аналогично $x_4 \equiv 125 \cdot 13 \equiv 625 \pmod{1000}$. Если рассмотреть ребус **ЛИК · ЛИК = БУБЛИК**, то именно данное частное решение соответствует решению данного ребуса. Действительно, произведем следующие преобразования: **ЛИК · ЛИК – ЛИК = БУБЛИК – ЛИК**; **ЛИК · (ЛИК – 1) = БУБ · 10³**, обозначая **ЛИК = x**, сведем задачу к решению сравнения $(x^2 - x) \equiv 0 \pmod{10^3}$. Решение данного сравнения имеет вид: $x_3 = 376, x_4 = 625$, но решением исходной задачи является только x_3 . В самом деле, $376 \cdot 376 = 141376$, а $625 \cdot 625 = 390625$ (цифры в разряде тысяч и в разряде сотни тысяч должны быть равны).

Приведем интерпретацию теоремы 1 с точки зрения теории колец. Рассмотрим кольца R_1, R_2, \dots, R_n . Прямая сумма $S = R_1 \oplus R_2 \oplus \dots \oplus R_n$ данных колец определяется как множество n - наборов (r_1, r_2, \dots, r_n) с $r_i \in R_i$. Сложения и умножения в кольце S определяется следующим образом:

$$\begin{aligned} (r_1, r_2, \dots, r_n) + (p_1, p_2, \dots, p_n) &= (r_1 + p_1, r_2 + p_2, \dots, r_n + p_n) \\ (r_1, r_2, \dots, r_n) \cdot (p_1, p_2, \dots, p_n) &= (r_1 \cdot p_1, r_2 \cdot p_2, \dots, r_n \cdot p_n) \end{aligned}$$

Нулевым элементов будет элемент $(0, 0, \dots, 0)$, единичным элементом – $(1, 1, \dots, 1)$. Элемент $r \in S$, будет обратимым тогда и только тогда, когда существует $p \in S$, такой, что $rp = 1$. Если $r = (r_1, r_2, \dots, r_n)$ и $p = (p_1, p_2, \dots, p_n)$, то из $rp = 1$ следует, что $r_i p_i = 1$ при $i = 1, 2, \dots, n$. Обратно, если r_i – обратимый для каждого i , то $r = (r_1, r_2, \dots, r_n)$ – обратимый [1]. Таким образом, S кольцо.

Итак, имеет место теорема:

Теорема 4: Пусть m_1, m_2, \dots, m_k попарно взаимно простые элементы из кольца R . Тогда $R_{m_1 m_2 \dots m_k} \cong R_{m_1} \oplus R_{m_2} \oplus \dots \oplus R_{m_k}$, где R_{m_i} – факторкольцо кольца R по главному идеалу (m_i) .

Если в качестве области главных идеалов взять кольцо целых чисел и $m = p_1^{a_1} p_2^{a_2} \dots p_k^{a_k}$ (это каноническое разложение, где $\text{НОД}(p_i^{a_i}, p_j^{a_j}) = 1$), то получим $Z_m \cong Z_{p_1^{a_1}} \oplus Z_{p_2^{a_2}} \oplus \dots \oplus Z_{p_k^{a_k}}$, т.е. каждому классу вычетов факторкольца Z_m соответствует некоторая система классов вычетов прямой суммы факторколец $Z_{p_i^{a_i}}$. Если

$\varphi: Z_m \rightarrow Z_{p_1^{a_1}} \oplus Z_{p_2^{a_2}} \oplus \dots \oplus Z_{p_k^{a_k}}$ данный изоморфизм, то:

$$\varphi \left(\left(\sum_{i=1}^k b_i n_i s_i \right) \pmod{p_1^{a_1} p_2^{a_2} \dots p_k^{a_k}} \right) = (b_1 \pmod{p_1^{a_1}}, \dots, b_k \pmod{p_k^{a_k}})$$

или

$$x \equiv \left\{ \sum_{i=1}^k b_i n_i s_i \right\} \pmod{p_1^{a_1} p_2^{a_2} \dots p_k^{a_k}} \Leftrightarrow \begin{cases} x \equiv b_1 \pmod{p_1^{a_1}} \\ x \equiv b_2 \pmod{p_2^{a_2}} \\ \dots \dots \dots \\ x \equiv b_k \pmod{p_k^{a_k}} \end{cases}$$

Задачи 2: Рассмотрим классы x_1, x_2, x_3, x_4 из решения задачи 1. Доказать, что $x_3 \cdot x_4 = x_1, x_3 + x_4 = x_2$.

Решение: Докажем, применяя теорему 4, например, что $x_3 + x_4 = x_2$. По теореме 4: $\varphi: Z_{10^n} \rightarrow Z_{5^n} \oplus Z_{2^n}$ – изоморфизм. Тогда из систем (3) и (4), получим: $\varphi(x_3) = (0 \pmod{5^n}, 1 \pmod{2^n})$; $\varphi(x_4) = (1 \pmod{5^n}, 0 \pmod{2^n})$. В силу сохранения операции при изоморфизме, правила сложения в кольце $Z_{5^n} \oplus Z_{2^n}$ и биекции:

$$\varphi(x_3 + x_4) = \varphi(x_3) + \varphi(x_4) = (0 \pmod{5^n}, 1 \pmod{2^n}) + (1 \pmod{5^n}, 0 \pmod{2^n}) = (1 \pmod{5^n}, 1 \pmod{2^n}) = \varphi(x_2)$$

Так как φ – биекция, то существует обратное отображение $\varphi^{-1}: Z_{5^n} \oplus Z_{2^n} \rightarrow Z_{10^n}$, откуда следует что, $\varphi^{-1}(\varphi(x_3 + x_4)) = \varphi^{-1}(\varphi(x_2)) \Rightarrow x_3 + x_4 = x_2$. Аналогично доказывается второе соотношение. В итоге:

$$\begin{aligned} 2^n((2^n) \pmod{5^n}) \pmod{10^n} + 5^n((5^n) \pmod{2^n}) \pmod{10^n} &\equiv 1 \pmod{10^n}; \\ (2^n((2^n) \pmod{5^n}) \pmod{10^n}) \cdot (5^n((5^n) \pmod{2^n}) \pmod{10^n}) &\equiv 0 \pmod{10^n}; \end{aligned}$$

Задача 3: Пусть $f(x) = x^2, g(x) = x^2 - x + 1$. Построить изоморфизм колец $\mathbb{R}[x]_{f(x)} \oplus \mathbb{R}[x]_{g(x)} \rightarrow \mathbb{R}[x]_{f(x)g(x)}$.

Решение: Необходимо для любой пары многочленов $(a(x), b(x)) \in \mathbb{R}[x]_{f(x)} \oplus \mathbb{R}[x]_{g(x)}$, найти такой многочлен $h(x) \in \mathbb{R}[x]_{f(x)g(x)}$, что (по теореме 3): $\begin{cases} h(x) \equiv a(x) \pmod{f(x)} \\ h(x) \equiv b(x) \pmod{g(x)} \end{cases}$

По следствию 1 решение должно выглядеть следующим образом:

$$h(x) = a(x)(x^2 - x + 1)s_1(x) + b(x)x^2s_2(x). \text{ Найдем } s_1(x) \text{ и } s_2(x):$$

$s_1(x)(x^2 - x + 1) \equiv 1 \pmod{x^2}$. Произведем замену переменной $s_1(x) = p(x) + 1$, тогда $p(x)(x^2 - x + 1) + x^2 - x \equiv 0 \pmod{x^2}$. Если взять $p(x) = x$, то получим многочлен вида x^3 , который делиться на x^2 : $x^3 - x^2 + x + x^2 - x \equiv x^3 \equiv 0 \pmod{x^2}$. Таким образом, $s_1(x) = x + 1$.

$s_2(x)x^2 \equiv 1 \pmod{(x^2 - x + 1)}$. Нетрудно заметить, что $x^2 - x + 1$ есть неполный квадрат суммы кубов. Поэтому $s_2(x) = -x$. Действительно, $-x^3 - 1 \equiv -(x + 1)(x^2 - x + 1) \equiv 0 \pmod{(x^2 - x + 1)}$.

Значит, изоморфное отображение $\mathbb{R}[x]_{f(x)} \oplus \mathbb{R}[x]_{g(x)} \rightarrow \mathbb{R}[x]_{f(x)g(x)}$ задается по следующему правилу: $h(x) = a(x)(x^2 - x + 1)(x + 1) - b(x)x^3 = a(x)(x^3 + 1) - b(x)x^3$.

Таким образом, на примерах задач 1, 2, 3 показана ценность китайской теоремы об остатках для фундаментальной математики.

Литература:

1. Айерелэнд, К., Роузен М. Классическое введение в современную теорию чисел: Пер. с англ. — М.: Мир, 1987. — 416 с.
2. Ишмухаметов, Ш.Т. Методы факторизации натуральных чисел: учебное пособие. — Казань: Казан. ун., 2011. — 190 с.
3. Куликов, Л.Я. Алгебра и теория чисел: Учебное пособие для педагогических институтов — М.: Высшая школа, 1979. — 559 с.

Эксперименты с бутылкой Клейна

Первушкина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Марушина Татьяна Дмитриевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В данной статье представлены опыты с бутылкой Клейна. Поставлена проблема и решена экспериментально, прогнозирования экспериментов с разрезанием модели бутылки Клейна. Были выявлены ее свойства.

Ключевые слова: бутылка Клейна, лист Мебиуса, трехмерное пространство, топологическая поверхность.

Experiments with the Klein bottle

Pervushkina Elena Aleksandrovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Marushina Tatiana Dmitrievna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article presents a series of experiments with the Klein bottle. Solves the problem of forecasting the result of the experiment with cutting the Klein bottle. We have also identified its properties.*

Keywords: *The Klein bottle, the Möbius strip, a three-dimensional space, topological surface.*

Бутылка Клейна была описана немецким ученым Ф. Клейном в 1882 году.

С бутылкой Клейна знакомятся в высших учебных заведениях в курсе геометрии. Эта модель интересна тем, что ее свойства нельзя увидеть без проведения опытов, так как она не может существовать в нашем трехмерном пространстве. Модели, которые мы видим в магазинах, как сувенир имеют отдаленное представление о бутылки Клейна. Интересна возможность выявления свойств бутылки Клейна с помощью экспериментов.

Бутылка Клейна — это неориентируемая определенная поверхность [1, с. 352]. Она частично связана с лентой Мебиуса (прямоугольная лента, полученная склеиванием противоположных сторон с поворотом на 180 градусов [3]) и проективной плоскостью.

Изготовление бутылки Клейна

Сложите квадрат пополам и соедините его стороны, обозначенные пунктиром на *рис. 1 а*). Сделайте прорезь



Рис. 1. Бутылка Клейна

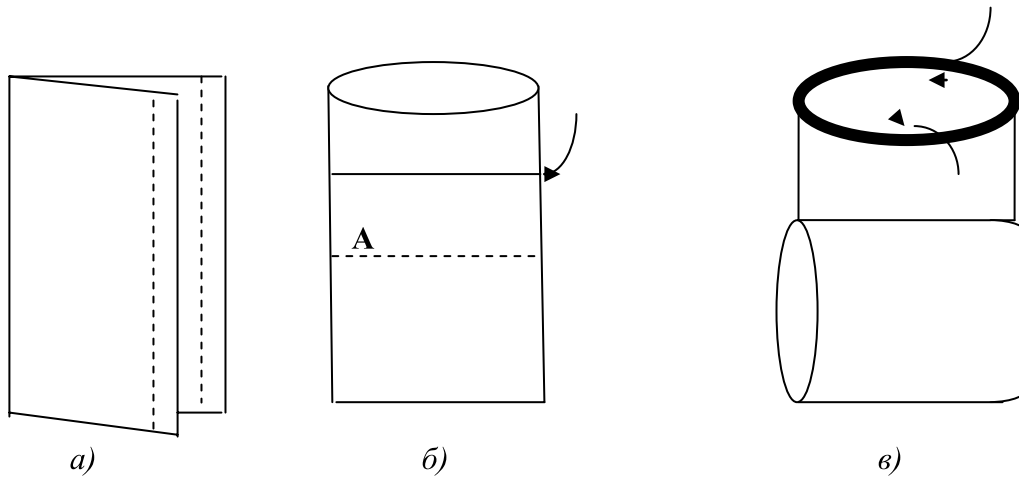


Рис. 2. Изготовление бутылки Клейна

на обращенной к вам половине квадрата, перпендикулярно склеенным сторонам *рис. 1 б*). Между верхним краем и прорезью трубки должно быть расстояние равно четверти стороны квадрата. Перегнув модель пополам вдоль прямой *A*, проташите нижний край трубки сквозь прорезь, верхнее и нижнее основания

трубки склейте друг с другом в соответствии со стрелками *рис. 1 в*).

Видим, что склеить бутылку Клейна довольно сложно. Из прозрачного материала эта модель будет более наглядной. Далее проведем ряд экспериментов с бутылкой Клейна, описанных в таблице 1.

Таблица 1. Разрезание бутылки Клейна

№ п/п	Эксперимент	Предполагаемый результат	Наблюдаемый результат
1		Зеркальные листы Мебиуса	Высказанное предположение подтвердилось.
2		Лист Мебиуса	Высказанное предположение подтвердилось.
3		Три листа Мебиуса	В результате мы получили два листа Мебиуса и цилиндр.

Вначале будут сделаны предположения, какой будет результат, затем проводится проверка высказанных нами предположений.

Описание опытов:

1. Склеили Бутылку Клейна и выполнили разрез по середине. Перед этим был высказано предположение, что результатом будет два листа Мебиуса. Данное высказывание подтвердилось.

2. Склеили бутылку Клейна, выполнили разрез по краю. Перед этим было высказано предположение, что получится лист Мебиуса. Данное высказывание подтвердилось.

3. Склеили модель, выполнили два разреза по краям. Перед этим было высказано предположение, что результатом станет три листа Мебиуса. Высказанное предположение не подтвердилось. В результате были получены 2 листа Мебиуса и цилиндр.

Из проведенных нами опытов можно выделить следующие свойства бутылки Клейна:

1. Число сторон — 1.

2. Число Бетти — это число разрезов, которые можно провести так, чтобы поверхность не распалась на два отдельных куска [2, с. 507]. Так как бутылка Клейна не имеет краев (то есть поверхность замкнутая), то каждый разрез должен иметь форму какой-нибудь простой замкнутой кривой, поэтому число Бетти для нашей модели равно 2.

3. Хроматическое число (минимальное число цветов, в которые можно раскрасить модель так, чтобы концы любого ребра имели разные цвета) [5, с. 74]. Хромати-

ческое число бутылки Клейна равно шести. Это означает, что на данной поверхности можно так расположить 6 областей разных цветов, чтобы 5 областей имели общие границы с шестой областью.

4. Бутылка Клейна является двумерным дифференцируемым неориентируемым многообразием [6, с. 208]. Она, в отличие от листа Мебиуса, является замкнутым многообразием, то есть компактным многообразием без края.

5. Она не может быть вложена в трёхмерное евклидово пространство E_3 (только погружена), но вкладывается в E_4 .

6. Бутылка Клейна может быть получена склеиванием по краю двух лент Мебиуса. Но в обычном трёхмерном евклидовом пространстве E_3 сделать это невозможно, не создав самопересечения.

Выполняя опыты, мы наблюдали затем, что происходит с бутылкой Клейна и делали правильные предположения. В то время как изначально наши предположения могли быть неверными. Значит, именно проведенные нами опыты делают свойства построенной поверхности более доступными для понимания.

В результате проведенных опытов, мы убедились, что действительно бутылка Клейна не может существовать в трёхмерном пространстве, а лишь в четырёхмерном. В наше время её можно встретить в магазинах, в рекламе, а также в шоу фокусников (иллюзионист, забравшись в бутылку, остается на половину погруженным в нее) [4, с. 28]. Изготовить бутылку Клейна из стекла достаточно сложно, поэтому она имеет высокую стоимость и применяется крайне редко.

Литература:

1. Атанасян, Л. С., Базылев В. Т. Геометрия. Учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. инс-ов. Ч-2. — М.: Просвещение, 1987. — 352 с.
2. Гарднер, М. Математические головоломки и развлечения. — М.: Мир, 1971. — 507 с.
3. Марушина, Т. Д. Разрезание лент // Исследования в области естественных наук. 2014. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://science.snauka.ru/2014/07/7567> (дата обращения: 09.08.2014).
4. Пономарева, Е. И., Первушкина Е. А. Развитие креативности школьников при обучении математике в 5–6 классах с использованием интерактивных геометрических средств // Перспективы науки. — 2011. — № 16. — с. 27–34.
5. Сангалова, М. Е. Использование эксперимента при изучении топологических свойств поверхностей // Сборник научных трудов Sworld. — 2011. — Т. 23. — № 1. — с. 73 — 77.
6. Шарыгин, И. Ф., Ерганжиева Л. Н. Наглядная геометрия. — М.: МИРОС. КПЦ «Марта», 1992. — 208 с.

БИОЛОГИЯ

Фаунистическое направление исследовательской деятельности в городских экологических лагерях

Бусарова Наталья Викторовна, кандидат биологических наук, доцент;
Малафеева Евгения Федотовна, кандидат биологических наук, доцент;
Раздобудько Вероника Александровна, студент;
Шикина Мария Юрьевна, студент;
Щегольков Артем Владимирович, студент;
Филимонова Дарья Владимировна, студент;
Кальгина Татьяна Сергеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье представлены результаты некоторых исследований фаунистического направления исследовательской деятельности школьников, которые были организованы в летних экологических городских лагерях в течение нескольких лет, где работали в качестве инструкторов-студенты под руководством преподавателей естественно-географического факультета.

Ключевые слова: экологический лагерь, исследовательская деятельность, фаунистическое направление, моллюски, рыжие лесные муравьи, орнитофауна, голубь-абберант.

Faunal direction of research activities in urban environmental camps

Busarova Natalia Viktorovna, Ph. D. in Biology, Associate Professor;
Malafeeva Evgenia Fedotovna, Ph. D. in Biology, Associate Professor;
Razdobudko Veronica Alecsandrovna, student,
Shikina MariaYuryevna, student,
Shchegolkov Artem Vladimirovich, student,
Filimonova Daria Vladimirovna, student,
Kalgina Tatyana Sergeevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article presents the results of some studies of faunal directions of research activity of students, which were organized in the summer of ecological urban camps for several years, where he worked as instructors-students under the guidance of teachers of natural-geographical faculty.*

Keywords: *environmental camp, research, faunal direction, shellfish, red forest ants, birds, dove-abberant.*

С 1997 года на естественно-географическом факультете действует Молодежный экологический центр г. Арзамаса, целью которого является воспитание экологически грамотной личности через организацию исследовательской деятельности учащейся молодежи. Основными формами работы с учащимися являются исследования окружающей среды и здоровья, которые в основном проходят в летних экологических лагерях, камеральная обработка материала в лабораториях, представление ре-

зультатов исследований в виде докладов на научных конференциях и оформленных исследовательских работ на конкурсы разного уровня.

В 2014 году проходил 16 экологический городской лагерь, который в пятый раз прошел на базе МБОУ СОШ № 16 города Арзамаса. Ежегодно в лагерях такого уровня обучение навыкам исследовательской деятельности проходят от 30 до 80 учащихся городских школ. Исследования окружающей среды своего региона в лагере организо-

вано по ряду ставших традиционными научных направлений, таких как: гидрохимические исследования воды и почвы, гидробиологические исследования водных объектов города и района, флористическое, фаунистическое, природоохранное, здоровьесберегающее направления. Ежегодно в качестве инструкторов по организации исследований со школьниками работают студенты старших курсов естественно-географического факультета. За весь период работы эколагерей накоплен обширный научный материал по экологическому состоянию ряда особо охраняемых территорий района и города, таких как Смирновский пруд и дендрарий г. Арзамаса, Пустынский природный комплекс, по состоянию и динамике изменений видового и численного состава отдельных представителей флоры и фауны. Учащиеся осваивают доступные для их возраста и уровня знаний методики исследований, в основном биоиндикационного характера.

Одним из востребованных ежегодно направлений исследовательской деятельности является — фаунистическое. В рамках этого направления учащиеся в течение нескольких лет проводили наблюдения за моллюсками, обитающими в озерах Пустынского природного комплекса. Результаты этих исследований были неоднократно доложены на конференциях, на Всероссийском конкурсе юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского, а студентами на основе этих данных и собственных исследований написаны несколько курсовых работ и защищена одна выпускная квалификационная работа.

В фауне Пустынских озер зарегистрировано 10 видов моллюсков, из которых преобладали перловица обыкновенная, прудовик большой, роговая и окаймленная катушки и живородка. В период исследования, когда шло активное размножение моллюсков, отсутствовало «цветение воды». Сине-зеленые водоросли в пробах попадались в единичных экземплярах.

Результаты пятилетнего наблюдения за популяциями моллюсков озера Великого представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы, процентное соотношение размеров раковин перловиц значительно отличалось в разные годы, более того, экологические условия каждого конкретного года повлияли на количество выловленных особей в разных стадиях. В процентном соотношении преобладали особи средних размерных групп 4–6 летнего возраста, т.е. половозрелые особи, способные к активному размножению. Наличие всех размерных групп ука-

зывает на относительно стабильное состояние популяции моллюсков-фильтраторов. Стоянки туристов — явление временное, следовательно, моллюски избегают длительного антропогенного воздействия, более того, моллюски, замыкаясь в раковине способны переживать достаточно долго неблагоприятные условия, таким образом, их популяция в этих частях озера восстанавливается успешно. Запрет на посещение лесов и озер заказника в жаркое лето 2010 года пошел также на пользу популяции.

Исследования последних лет показали, что постепенно в тех местах, в которых до 2012 года проходил отлов и промер моллюсков, стали причаливать лодки. Отсутствие надлежащего надзора за соблюдением правил вылова рыбы в озерах привело к тому, что используются сети, при выведении которых на берег, вместе с рыбой вылавливается и оставляется много двустворчатых моллюсков. Если в 2012 году мы смогли отловить по 20 особей на каждой площадке для промеров, то в 2013 и 2014 годах на этих площадках живые моллюски отсутствовали, а поломанные раковины, лежащие на берегу и в прибрежной зоне, указывали, что к периоду наших исследований, которые проводились в конце июня — начале июля, популяция подвергалась усиленному антропогенному воздействию, что привело к массовой гибели особей. Таким образом, возросшее антропогенное воздействие на зоны, которые были выбраны нами для исследования, привело к серьезным нарушениям стабильности микропопуляций моллюсков в этих местах. Ужесточение мер охраны памятников природы и окружающего их заказника — создание Национального (Природного) парка — на наш взгляд, сможет изменить ситуацию в лучшую сторону, и привести к стабилизации экологического состояния водной экосистемы.

Пустынский заказник богат великовозрастными смешанными лесами, сосновыми борами, относительно молодыми посадками сосняков, где можно встретить муравьев разных видов. Однако привлекает внимание большое количество крупных муравейников рыжего лесного муравья (*Formicarufa*). Значение муравьев в природе и для человека очень велико. Муравьи разрыхляют почву, создавая условия для снабжения её воздухом, ускоряют разложение растительных остатков и удобряют почву гумусом, уничтожают много насекомых — дереворазрушителей, содействуя приросту древостоя. При этом листогрызущие насекомые составляют до 90% их пищевого рациона.

Таблица 1. Сравнительные данные размеров раковин перловиц оз. Великого за 5 лет исследования

Возраст (годы)	Размеры (мм)	2004			2005			2006			2010			2011		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	2	4
Менее 4	50-60				7				2	1		4	3	14	7	5
4	60-70				8				22	9	25	20	15	23	28	25
5	70-80	11	11	11	70				72	76	40	38	36	40	37	35
6	80-90	41	68	31	15				4	14	14	10	22	15	18	23
7 и более	90 и более	48	21	58							21	28	24	2	8	6

Таким образом, муравьи могут подавлять очаги массового размножения вредителей. В последние годы в связи с усилением антропогенной нагрузки на заказник, происходит обеднение видового богатства и численности многих растений и животных. С 2004 года проводились регулярные наблюдения за состоянием муравейников рыжего лесного муравья (*Formicarufo*) в сосновом лесу в районе биостанции «Золотой мыс» в Пустыньском заказнике. За десятилетний период исследований произошли значительные изменения экологического состояния леса и состояния муравейников рыжего лесного муравья. Этот лес представляет искусственные посадки в возрасте 40–45 лет, среди которых встречаются старые высокоствольные сосны. Практически отсутствует кустарниковая растительность. Основную массу травянистой растительности в месте исследования составляли папоротники. Топографически лес расположен между двумя озерами Великим и Глубоким в непосредственной близости от мыса, который активно используется туристами во время летнего отдыха. На выбранной площадке в первый год исследования проведено картирование и измерение муравейников. В последующие годы проводили осмотр состояния муравейников, изменение размеров, нанесение на карту вновь появившихся или исчезнувших муравейников. Кроме того, проведены наблюдения за жизнедеятельностью муравьев:

- а) картирование троп;
- б) наблюдение за поведением муравьев в разное время суток;
- в) проведение опытов по изучению скорости обмена строительного материала;
- г) скорость объедания живого объекта.

В первый год исследований на площадке были отмечены 5 муравейников разных размеров. К 2007 году появились 3 новых молодых муравейника, которые увеличились в размерах в 2008 году. Однако в 2009 один из муравейников в дальней части площадки исчез, а один на ближней к дороге части был мелких размеров и закрыт. Результаты замеров высоты и диаметра, а также объема муравейников в 2009 году показали значительные изменения ряда муравейников в худшую сторону. Косвенные наблюдения за экологическим состоянием леса (бытовой мусор, наличие фекалий, использованной туалетной бумаги, примятая трава, сломанные деревья) указывают на ухудшение ситуации. Таким образом, рост числа муравейников и их размеров проходил в экологически благоприятной обстановке, что, в свою очередь, влияло на её же улучшение, однако в 2009 году картина поменялась на обратную. С 2010 года продолжилась деградация муравейников в этой части леса. Вблизи площадки (150–200 м) были выстроены новые коттеджи, отсутствие туалета в месте отдыха туристов и их интенсивный наплыв в летние месяцы привел к колоссальным масштабам загрязнения леса. Летом 2014 года на выбранном участке

леса не осталось ни одного муравейника. Таким образом, рыжие лесные муравьи оказались хорошими биоиндикаторами экологического состояния лесного массива, произрастающего в пределах рекреационной зоны озера Глубокого.

В исследованиях позвоночных животных были использованы новые для начала двухтысячных годов методы исследования, такие как флуктуирующая асимметрия и фенетические исследования. Благоприятными объектами для проведения таких исследований в Пустыньском заказнике оказались рыбы (плотва обыкновенная) и ящерица прыткая. Изучение экологического состояния воды в озерах методом флуктуирующей асимметрии показало, что вода озер относится к третьему классу качества, т. е. использование её возможно в первую очередь для технических целей и в меньшей степени для питья, причем только после длительной и тщательной очистки. А состояние наземной среды оказалось более стабильным, соответствовало 2 классу. Сравнение исследований наземной среды с помощью одного объекта ящерицы прыткой, но разными методами (фенетический анализ и флуктуирующая асимметрия) показало, что, не смотря на видимые изменения среды обитания в худшую сторону, оба метода показывают одинаковую стабильность состояния. Другие методики (химический анализ почвы воздуха) указывают на возрастающий характер отрицательных изменений. Нами был сделан вывод, который впоследствии подтвержден и исследованиями Центра здоровья среды ИБР РАН, что рептилии, в частности ящерицы, не подходящий объект для такого рода биоиндикационных исследований (по внешним признакам) из-за строения кожных покровов и особенностей индивидуального развития, при котором и закладываются все отклонения от нормы внешних признаков строения. Поэтому, начиная с 2009 года, мы перестали использовать рептилий для таких исследований.

Интересные данные получены при изучении видового и численного состава птиц как в Пустыньском заказнике, так и на территории г. Арзамаса. В связи с тем, что последние годы лагерь базировался не в Пустыньском заказнике, а на территории города, изучение орнитофауны проходило в зеленых зонах и на улицах города.

На улицах города обнаружено 6 особей голубей-абберантов (имеющих отличную от дикой окраску). Вероятно, это связано с изменениями экологического состояния дикой городской популяции в зависимости от ухудшения условий обитания, однако, возможно появление в городе значительного числа голубей-абберантов связано с тем, что когда-то жители активно занимались разведением домашних голубей, но в последние годы голубятни практически отсутствуют, а попавшие в природу домашние голуби при скрещивании с дикими дали столь значительное число абберантов для небольшого города.

Физическое развитие сельских школьников Арзамасского района

Михайлова Светлана Владимировна, кандидат биологических наук;
Садретдинова Индира Ирфановна, студент;
Федосеева Яна Юрьевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Осуществлен сравнительный статистический анализ физического развития городских и сельских школьников Арзамасского района Нижегородской области. С учетом информативности антропометрического обследования, оценка физического развития школьников показала необходимость отдельного применения региональных стандартов для учащихся городских и сельских школ.

Ключевые слова: физическое развитие, антропометрическое обследование, стандарты физического развития для городских и сельских школьников, центильное распределение, гармоничное и дисгармоничное развитие.

Physical development of rural Schoolchildren Arzamas district

Mikhailova Svetlana Vladimirovna., Ph. D. in Biology;
Sadretdinova Indira, student,
Fedoseeva Jana, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *Comparative statistical analysis of the physical development of urban and rural schoolchildren in the Arzamas district, Nizhny Novgorod region. Taking into account the information content of anthropometric surveys, estimation of physical development of schoolchildren showed the need for a separate application of regional standards for students in urban and rural schools.*

Keywords: *physical development, anthropometric assessment, standards of physical development in urban and rural schoolchildren, centile distribution, harmonious and disharmonious development.*

Физическое развитие — динамичный процесс варьирования размеров тела, телосложения, пропорций, мышечной силы и работоспособности человека на протяжении всей его жизни, вызванный эндогенными и экзогенными факторами. Физическим ядром развития являются, прежде всего, морфологические признаки, определяющие структурно-механические свойства организма, такие, как масса, плотность и форма тела. Таким образом, большинство исследователей, фиксируя физическое развитие, основываются на трёх простых для изучения признаках: длина тела, вес тела и обхват груди. В отечественной антропологии весу тела придают большое значение как показателю массы, соотношению веса тела с обхватом груди при исключении длины тела — как показателю плотности и, наконец, соотношению обхвата груди с длиной тела — как показателю формы тела.

Физическое развитие является одним из обобщающих показателей здоровья, основными параметрами которого, в большей степени говорящими о состоянии физического развития, являются длина тела (ДТ), характеризующая процессы роста, и масса тела (МТ), свидетельствующая о развитии костно-мышечного аппарата и внутренних органов. ДТ, являясь наиболее устойчивым маркером, отражает индивидуальные генетические характеристики ребенка. При этом МТ в большей степени указывает

на реактивность организма при воздействии факторов окружающей внешней среды, собирая в себе индивидуальные обменные процессы [1].

Большее число исследований возрастной физиологии связаны с изучением развития детей, проживающих в условиях больших промышленных центров. Очевидно, что условия развития сельских и городских детей значительно отличаются, а именно, это касается особенностей экологии проживания, уровня информационных нагрузок, валеологического воспитания и др. Основой индивидуального развития является преобразование наследственной информации в систему жизненных связей фенотипа с окружающей его средой. Генетические и средовые факторы предопределяют рост и развитие организма на основе сосуществования и динамического системного взаимодействия [2].

Арзамасский район расположен на юге Нижегородской области, имеет компактную форму, протяжённостью с севера на юг — 40 км; с запада на восток — 50 км. Включает в себя 103 населенных пункта, на их территории расположено 23 СОШ и 11 неполных средних школ, в которых в 2010 году обучалось 3094 сельских школьников. Основная масса населения русские (96%). Арзамас — административный центр Арзамасского района, а также город областного подчинения в Нижегородской области.

Расстояние от Москвы — 410 км, расстояние от Нижнего Новгорода — 110 км. Население — 113 тысяч человек. Город Арзамас располагается в центре района. В Арзамасе действует свыше 50 крупных, средних и малых промышленных предприятий, а также 14 СОШ, в которых обучается 9411 школьников.

Следовательно, для объективной оценки морфологических показателей состояния школьников Арзамасского района при антропометрических скринингах возникает актуальность поиска информативных методов исследования.

Цель исследования. Анализ действующих вариантов антропометрических скринингов указывает на их пространственное, временное и алгоритмическое разнообразие. Географическое расположение города Арзамаса неоднозначно и создает трудности в выборе стандартов. Информации о сведениях в общедоступной литературе по сравнительному анализу информативности обсуждаемых антропометрических скринингов и стандартов для оценки морфологического статуса недостаточно. Таким образом, данное исследование является актуальным и имеет научное и практическое значение.

Материалы и методы. Исследование проведено по результатам комплексной оценки здоровья 3320 школьников (1720 мальчиков и 1600 девочек) 7–17 лет на базе Центра здоровья для детей (г. Арзамас). Критерии включения: учащиеся 1–11 классов городских и сельских СОШ: школьники (ГШ) г. Арзамаса (n=2054); сельские школьники (СШ) Арзамасского района (n=1266) и все (n=3320). Критерии исключения: 1) дети с органическими поражениями, 2) период обострения хронических заболеваний.

Антропометрический скрининг осуществлялся по показателям длины (ДТ, см), массы (МТ, кг) тела и производного индекса Кетле2 (ИК2, или ВМ1 в кг/м²). Оценку провели с определением центильного интервала указанных параметров по оценочным таблицам для городских школьников (ГШ) Н. Новгорода [3] и сельских

школьников (СШ) Нижегородской области [4]. По условиям алгоритма [3, 5] антропометрического скрининга выделили 2 группы оценки физического развития — нормальное (НФР) и отклонения. Последняя дифференцирована на 4 подгруппы: недостаточность (НМТ), избыточность (ИМТ) массы тела, низкая (НДТ) и высокая длина тела (ВДТ).

По результатам обследования создана персонализированная база данных, статистическая обработка проводилась средствами параметрического и непараметрического анализа с использованием «EXCEL 2003» и ППП «Биостат» [6].

Обсуждение результатов. В процессе изучения возрастно-половых и территориальных особенностей детей была проведена оценка ДТ, МТ и ИМТ с применением двух региональных скринингов на основе оценочных таблиц стандартов городских школьников (СГШ) и сельских школьников (ССШ) для выявления более информативной методики оценки морфологического статуса детей г. Арзамаса и Арзамасского района.

Центильное распределение детей при оценке ДТ двумя стандартами (СГШ и ССШ) показывает достоверно значимые различия (p<0,001) между показателями, полученными на основе применения двух нормативов во всех исследуемых когортах (табл. 1).

Также оно выявляет однозначное увеличение численности детей с низким ростом во всех группах с использованием городского стандарта. Сельский стандарт увеличивает численность средних ЦИ, давая распределение близкое к эталонному. Следовательно, оценка ДТ сельских школьников ССШ более адекватна и приемлема.

Большее количество совпадений между центильными распределениями при использовании СГШ и ССШ для оценки ДТ выявлены у городских школьников в 1 и 8 ЦИ (96,7% и 80,3% соответственно), а наименьшее — во 2 и 3 ЦИ (58,4% и 58,9% соответственно), p<0,001; у сельских школьников наибольшее соответствие в 1 и 8

Таблица 1. Характеристика распределения школьников по данным оценки длины тела (%)

ЦИ	Эталон	Все школьники		ГШ		СШ	
		СГШ	ССШ	СГШ	ССШ	СГШ	ССШ
1	3%	5,2	3,1	4,9	2,9	5,8	3,3
2	7%	9,5	8,3	9,2	7,9	10,0	8,9
3	15%	16,9	13,3	15,5	12,9	19,2	14,1
4	25%	24,4	25,4	24,1	25,3	24,9	25,8
5	25%	21,0	25,3	22,0	25,2	19,2	25,4
6	15%	14,0	15,4	14,7	16,1	12,9	14,2
7	7%	5,8	6,1	6,0	6,3	5,3	5,7
8	3%	3,3	3,1	3,7	3,5	2,7	2,6
статистика		$\chi^2=47,32$ P=0,000		$\chi^2=23,64$ P=0,000		$\chi^2=30,31$ P=0,000	

Примечание: ЦИ — центильный интервал, ГШ — городские школьники, СШ — сельские школьники, СГШ — стандарт для городских школьников, ССШ — стандарт для сельских школьников.

Таблица 2. Характеристика распределения школьников по данным оценки массы тела (%)

ЦИ	Эталон	Все школьники		ГШ		СШ	
		СГШ	ССШ	СГШ	ССШ	СГШ	ССШ
1	3%	3,1	2,6	3,6	2,8	2,2	2,2
2	7%	5,6	4,9	5,8	5,7	5,2	3,6
3	15%	14,1	13,2	13,8	13,0	14,5	13,5
4	25%	22,3	23,9	22,0	23,6	22,7	24,4
5	25%	23,2	25,0	22,2	24,8	24,7	25,4
6	15%	15,4	15,2	16,1	14,6	14,5	16,2
7	7%	9,6	9,0	9,3	9,2	10,1	8,5
8	3%	6,7	6,2	7,1	6,2	6,1	6,2
статистика		$\chi^2=9,83 P=0,026$		$\chi^2=8,89 P=0,040$		$\chi^2=8,21 P=0,054$	

Примечание: ЦИ — центильный интервал, ГШ — городские школьники, СШ — сельские школьники, СГШ — стандарт для городских школьников, ССШ — стандарт для сельских школьников.

ЦИ (100% и 72,4% соответственно), а наименьшее — в 2 ЦИ (57,9%), $p<0,001$.

При оценивании МТ определены существенные различия ($p<0,05$, за исключением сельских школьников) между показателями, полученными на основе применения СГШ и ССШ во всех исследуемых группах (табл. 2).

Особенностью полученного распределения является значительное количество детей с высокой массой тела (8 ЦИ — превышение эталона в 2 раза). При оценке городских детей ССШ увеличивается число «крайних» значений. ССШ распределяет детей более приближенно к эталонному, снижая показатели детей г. Арзамаса с низкой и высокой массой и увеличивая при этом численность школьников с нормальными значениями веса тела. Центильное распределение сельских детей с использованием СГШ менее выражено, но всё же сохраняет ту же тенденцию.

Наибольшее совпадение между центильными распределениями при использовании СГШ и ССШ для оценки

МТ выявлены у школьников г. Арзамаса в 1 и 8 ЦИ (82,8% и 85% соответственно), а наименьшее — во 2 ЦИ (55,6%), $p<0,001$; у сельских школьников наибольшее соответствие в 5 и 8 ЦИ (73,1% и 80,6% соответственно), а наименьшее — в 2 ЦИ (58,1%), $p<0,001$. Гармоничность развития по рекомендации экспертов ВОЗ оценивается посредством Индекса массы тела (ИМТ) [3].

Центильное распределение исследуемой группы детей по двум стандартам при расчете ИМТ превышает показатель 8 ЦИ эталона более чем в 2 раза, что опять указывает на избыточность массы тела у значительного количества школьников (табл. 3). Расчет ИМТ также показывает превышение нормы числа городских детей с дефицитом массы тела, среди сельских детей их наоборот меньше эталона. Таким образом, оценивание исследуемой группы двумя стандартами при расчете ИМТ дает равнозначные показатели, выделяя территориальные особенности.

Таблица 3. Характеристика распределения детей по данным оценки ИМТ (%)

ЦИ	Эталон	Все школьники		ГШ		СШ	
		СГШ	ССШ	СГШ	ССШ	СГШ	ССШ
1	3%	3,5	3,6	4,6	4,7	1,8	1,7
2	7%	3,1	3,0	4,1	3,5	1,6	2,1
3	15%	10,8	12,9	11,2	13,0	10,2	12,8
4	25%	20,3	22,1	20,4	22,4	20,1	21,8
5	25%	27,0	25,8	25,7	24,6	29,1	27,9
6	15%	17,4	16,1	15,9	15,4	20,1	17,4
7	7%	7,1	6,5	7,3	6,4	6,7	6,6
8	3%	10,7	10,0	10,9	10,1	10,4	9,7
статистика		$\chi^2=13,41 P=0,005$		$\chi^2=7,76 P=0,066$		$\chi^2=8,39 P=0,050$	

Примечание: ЦИ — центильный интервал, ГШ — городские школьники, СШ — сельские школьники, СГШ — стандарт для городских школьников, ССШ — стандарт для сельских школьников.

Таблица 4. Структура групп физического развития по данным (%)

группа физического развития	Все школьники		ГШ		СШ	
	СГШ	ССШ	СГШ	ССШ	СГШ	ССШ
НФР	69,6	72,6	67,7	70,9	72,9	75,5
Отклонения в физическом развитии:						
НМТ	5,7	6,0	7,6	7,6	2,6	3,2
ИМТ	16,1	15,2	16,2	15,1	16,1	15,4
НДТ	5,2	3,1	4,9	2,9	5,8	3,3
ВДТ	3,3	3,1	3,7	3,5	2,6	2,6
статистика	$\chi^2=21,78$ P=0,000		$\chi^2=38,97$ P=0,000		$\chi^2=9,54$ P=0,049	

Примечание: ГШ — городские школьники, СШ — сельские школьники, СГШ — стандарт для городских школьников, ССШ — стандарт для сельских школьников, НФР — нормальное физическое развитие, НМТ — низкая масса тела, ИМТ — избыточная масса тела, НДТ — низкая длина тела, ВДТ — высокая длина тела.

Наибольшие совпадения между центильными распределениями при использовании СГШ и ССШ для оценки ИК2 выявлены у городских школьников в 1 и 8 ЦИ (87,6% и 90,3% соответственно), а наименьшие — во 2 и 7 ЦИ (62,5% и 56,1% соответственно), $p < 0,001$; у сельских школьников наибольшее соответствие в 1 и 8 ЦИ (80% и 89,6% соответственно), а наименьшее — в 2 и 7 ЦИ (24% и 59,5% соответственно), $p < 0,001$.

Для практики представляет интерес сочетанная оценка основных антропометрических признаков. В зависимости от сочетания оценок ДТ и ИМТ определяется группа физического развития [3, 5].

Оценка физического развития выявляет детей с гармоничным и дисгармоничным развитием (недостаточная и избыточная масса тела, низкий и высокий рост) (табл. 4).

Используя в исследовании стандарты для городских и сельских школьников выявили достоверно значимые различия между полученными результатами ($p < 0,001$). Наибольший процент гармонично развитых детей определен среди учащихся сельских школ (72,9% по СГШ и 75,5% по ССШ). Среди городских школьников значительно больше детей с НМТ и ВДТ, чем среди сель-

ских. Наибольшие совпадения при использовании СГШ и ССШ для оценки групп физического развития у городских и сельских школьников выявлены по НДТ (96,7% и 100% соответственно). а наименьшее — по НМТ (80,1% и 55,3% соответственно), $p < 0,001$.

Таким образом, центильное распределение обследованных детей имеет левостороннее смещение по росту, а по массе — правостороннее, т. е. представители данной выборки характеризуются слабо выраженной низкорослостью и хорошо выраженной упитанностью [7, 8].

Используя стандарты для городских и сельских школьников, выявили наибольший процент гармонично развитых детей среди учащихся сельских школ. Среди городских школьников значительно больше детей с НМТ и ВДТ, чем среди сельских.

Данное исследование и расчеты показали, что уровень и структура физического развития сельских школьников отличаются от городских. Для объективной оценки морфологического статуса детей г. Арзамаса более приемлемым является СГШ, а для сельских школьников существующий ССШ требует коррекции, о чем свидетельствуют данные исследования.

Литература:

1. Дорожнова, К. П. Роль социальных и биологических факторов в развитии ребенка. — М.: Медицина, 1983. — 160 с.
2. Показатели состояния здоровья школьников г. Нижнего Новгорода и области. Справочные материалы/Научный редактор Е. П. Усанова. — Н. Новгород: Издательство «Китеж» Петровская академия наук и искусств, 1997. — 116 с.
3. Оценка физического развития детей и подростков г. Нижнего Новгорода: методические указания/Е. С. Богомолова [и др.]. — Н. Новгород: Издательство Нижегородской гос. медицинской академии. 2011 — 80 с.
4. Оценочные таблицы физического развития сельских школьников Нижегородской области: Метод. указания. — Н. Новгород. 2010. — 30 с.
5. Оценка физического развития детей и подростков: учебное пособие/Е. С. Богомолова [и др.]. — Н. Новгород: Издательство НГМА. 2006 — 260 с.
6. Гланц, С. Медико-биологическая статистика. Пер. с англ. — М., Практика, 1998. — 459 с.

7. Комплексная оценка физического развития школьников: методические указания Калюжный Е. А. [и др.]. — Арзамас: АГПИ, 2012. — 80 с.
8. Калюжный, Е.А. Функциональная адаптация сердечно-сосудистой системы учащихся младших классов по данным проспективного наблюдения: автореф. дис. ... канд. биол. наук. — Нижний Новгород, 2003. — 20 с.

Определение содержания некоторых биологически активных веществ в различных сортах чая

Опарина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Трифонова Светлана Николаевна, кандидат биологических наук, доцент;
Тараканова Татьяна Александровна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье приводятся результаты исследования некоторых сортов черного и зеленого чая на содержание таких биологически активных веществ (БАВ), как витамин Р (рутин), катехины, кофеин, танин. Экспериментально подтверждено, что наибольшее количество БАВ присутствует в сортах зелёного чая.

Ключевые слова: биологически активные вещества (БАВ), витамин Р, катехины, кофеин, танин, сорта чая.

The definition of some biologically active substances in different types of tea

Oparina Svetlana Aleksandrovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor;
Trifonova Svetlana Nikolaevna, Ph. D. in Biology, Associate Professor;
Tarakanova Tatiana Alexandrovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article presents the research results of some varieties of black and green tea on the content of such biologically active substances (BAS), as vitamin P (rutin), catechins, caffeine, tannin. Experimentally proved, that the greatest quantity of substance present in green teas.*

Keywords: *biologically active substances (BAS), vitamin P, catechins, caffeine, tannin, teas.*

Чай (*Camelliasinensis* = *Theasinensis*) является одним из важнейших даров природы. Чайный напиток представляет собой сложную комбинацию веществ, оказывающую многоплановое и в целом благотворное воздействие на организм человека. Чай имеет множество свойств, поэтому его можно использовать в качестве лекарственного, как декоративное растение.

Чай богат биологически активными веществами (БАВ). Современная наука выделяет следующие группы веществ, придающие чаю целебные свойства. Это танины, эфирные масла, алкалоиды, белки, аминокислоты, витамины, пигменты [1].

Витамины — это бесценные для организма вещества, которые в небольших количествах жизненно необходимы человеку. Одним из важнейших природных антиоксидантов является витамин Р (рутин), который, кроме того, принимает активное участие в целом ряде биохимических процессов (нормализует состояние стенок капилляров, снижает артериальное давление, замедляет сердечный ритм, участвует в желчеобразовании, облегчает

и ускоряет течение аллергических реакций, витамин Р может частично покрывать потребность организма в витамине С, ему дали дополнительное имя витамин С₂ или С-комплекс, недостаточность витамина ведет к хрупкости и ломкости капилляров [1].

Катехины — уникальные природные антиоксиданты, которые обладают антибактериальными свойствами, отражают «атаку» свободных радикалов, препятствуют повреждению и разрушению клеток, тем самым замедляя старение организма и способствуя профилактике онкологических заболеваний.

Катехины уже давно являются объектом пристального интереса для ученых всего мира. В настоящее время экспериментально подтверждено, что они обладают целым рядом свойств. Благодаря высокой биологической активности катехинов, они регулируют проницаемость капилляров и увеличивают упругость их стенок, а также помогают более эффективно использовать организмом аскорбиновой кислоты (витамина С). Поэтому катехины используют при лечении заболеваний, связанных с нару-

шениями функций капилляров, отеках сосудистого происхождения. Одна чашка зелёного чая в среднем даёт 60 миллиграммов катехинов. Разумеется, количество этих веществ в чае зависит от его сорта.

Среди многочисленных достоинств чая, немаловажным является его замечательный мягкий психостимулирующий эффект. Это обусловлено содержанием в чае кофеина. **Кофеин** — одно из производных пуринового основания ксантина. Обладает тонизирующим свойством. В чистом виде он бесцветный, не имеет запаха, горький на вкус. Содержится также в кофе, какао, орехах кола и некоторых других тропических растениях. Кофеин (теин) в чае находится в соединении с танином, образуя танат кофеина, который действует более опосредованно, более мягченно (чем кофейный кофеин) на сердечно сосудистую и центральную нервную систему, при этом заметно активизирует деятельность мозга. Танат кофеина образуется из кофеина и танина при переработке чайного листа. При этом из него уходит горечь, он придает чаю характерные свойства (аромат, цвет) и вызывает помутнение крепкого чая при остывании (образование так называемых «сливок» — показатель высокого качества чая) [2]. Кофеин чая не задерживается, не накапливается в организме человека, что исключает опасность отравления кофеином даже при частом употреблении чая [3].

В чае содержится более 30 полифенолов, которые по традиции называют дубильными веществами или танинами.

Танин — светло-желтый или буровато-желтый аморфный порошок со слабым своеобразным запахом, вяжущего вкуса. Легко растворим в воде и спирте. Водные растворы образуют осадки с алкалоидами, растворами белка и желатины, солями тяжелых металлов. Применяют в качестве вяжущего и местного противовоспалительного средства. Вяжущее действие танина и других вяжущих средств, связано с их способностью вызывать осаждение белков. При нанесении на слизистые оболочки или на раневую поверхность они вызывают частичное свертывание белков слизи и приводят к образованию пленки, защищающей от раздражения чувствительные нервные окончания подлежащих тканей. При этом снижение болевых

ощущений, местное сужение сосудов, ограничение секреции, а также непосредственное уплотнение клеточных мембран способствуют уменьшению воспалительной реакции. В связи с тем, что с солями алкалоидов и тяжелых металлов танин образует нерастворимые соединения, его часто применяют при отравлении этими веществами (желудок рекомендуется промывать 0,5% водным раствором танина). Именно танины придают чаю характерный терпкий вкус. В среднем их содержание в чайном листе составляет от 8% до 30%, являясь основной составляющей всех находящихся в чайном растворе веществ. Они представляют собой сложную смесь веществ.

В настоящее время на прилавках наших магазинов представлен огромный ассортимент чая. Однако, далеко не все сорта обладают хорошим качеством и соответственно пользой, поэтому биохимическое исследование разных сортов чая, является весьма актуальным.

Цель данного исследования состояла в экспериментальном определении некоторых биологически активных веществ в разных сортах чая.

Методы исследования: экспериментальный (химический эксперимент), математический (статистическая обработка результатов).

Организация исследования. В ходе исследования было проведено экспериментальное определение содержания некоторых БАВ в 9 различных сортах (5 сортов черного и 4 сорта зеленого) чая. Эксперимент проводился не менее, чем в трех повторностях. Качественное определение катехинов проводилось методом бумажной хроматографии. Основанна способности катехинов реагировать с солянокислым раствором ванилина, образуя окрашенные соединения. В зависимости от содержания катехинов в разных сортах чая появляется розовое, светло-красное и красное окрашивание. В ходе нашего эксперимента наиболее яркое окрашивание было в сортах зеленого чая. Особо выделялись красной окраской такие сорта зеленого чая как GreenteeGreenfield, GreenteeTess.

Такие вещества как витамин Р (рутин), кофеин, танин определялись количественно по общепринятым методикам.

Количественные данные по исследуемым БАВ сведены нами в сравнительную таблицу 1 и гистограмму (Рис. 1.)

Таблица 1. Содержание некоторых БАВ в различных сортах чая

№	Сорт чая	Содержание рутина (мкмоль\кг)	Содержание танина (%)	Объём выделенного кофеина мм ³
1.	Принцесса Нури (черный)	150,7	2,7	20
2.	Акбар (черный)	168,3	6,91	19,2
3.	Майский (черный)	153,9	3,8	24
4.	Принцесса Гита (черный)	198,4	4,93	22
5.	Бодрость (черный)	154,8	3,85	21
6.	Золотая чаша (зеленый)	207,1	7,28	25,4
7.	Green tee Greenfield (зеленый)	470,4	8,1	45,5
8.	Принцесса Ява (зеленый)	361,8	5,02	21
9.	Greentee Tess (зеленый)	425,5	9,74	39,1

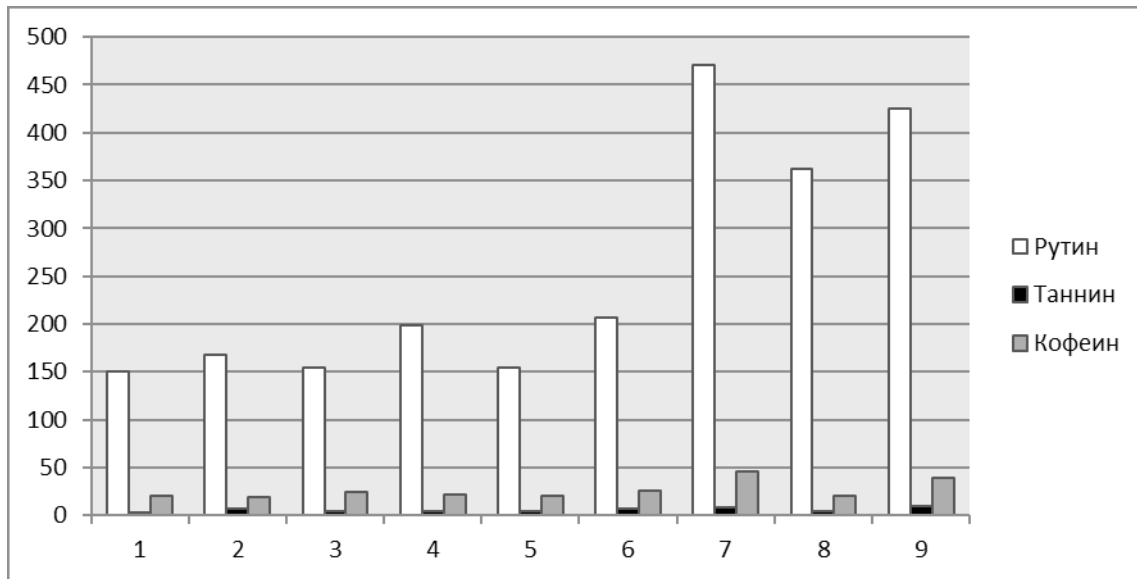


Рис. 1. Содержание БАВ в некоторых сортах чая

Сорта чая: 1 — Принцесса Нури; 2 — Акбар; 3 — Майский; 4 — Принцесса Гита; 5 — Бодрость; 6 — Золотая чаша; 7 — Greentee Greenfield; 8 — Принцесса Ява; 9 — GreenteeTess.

Анализ полученных результатов показал, что наибольшее количество БАВ находится в сортах зеленого чая. Особенно высокие показатели имеют сорта GreenteeGreenfield и GreenteeTess. Из сравнительной таблицы и гистограммы видно, что такого вещества, как витамин Р (рутин) в сортах зеленого чая в два раза больше, чем в сортах черного. Самым слабым по количеству БАВ из зеленых чаев оказался сорт Золотая чаша. Биохимические показатели разных сортов черного чая очень близки друг другу (Табл. 1) лишь не-

много выделяется по количеству витамина Р сорт Принцесса Гита.

Знания об особенностях содержания БАВ, полученные в ходе проведенного исследования, могут помочь в выборе сорта чая, необходимо лишь помнить о том, что БАВ обладают высокой физиологической активностью при соответствующих концентрациях, чаще всего на упаковках указана рекомендуемая доза заварки. При соблюдении указанных условий, чай может быть не просто вкусным тонизирующим напитком, но и обладать лечебным эффектом.

Литература:

1. Девятнин, В. А. Витамины. — М.: Медицина, 1948. — 293 с.
2. Татарченко, И. И. Химия субтропических и пищевкусных продуктов: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 256 с.
3. Харкевич, Д. А. Фармакология. — М.: Медицина, 1987. — 560 с.

Особенности видового состава и биология грибов-деструкторов некоторых районов Нижегородской области

Трифонова Светлана Николаевна, кандидат биологических наук, доцент;
Кандальникова Полина Игоревна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье анализируется видовой состав трутовых грибов, развивающихся на мертвой древесине в разных экосистемах. В результате проведенных исследований определены 9 видов трутовых грибов, выявлена основная порода, на которой грибы развиваются в большей степени и характер разрушения древесины. Для исследованных территорий подтверждена зависимость числа видов от особенностей экосистем.

Ключевые слова: трутовые грибы, мертвая древесина, береза, дендрарий, парк.

Features of the species composition and biology of fungi-destructors of some areas of the Nizhny Novgorod region

Trifonova Svetlana Nikolaevna, Ph. D. in Biology, Associate Professor;
Kandalnikova Polina Igorevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article analyzes the species composition of polyporus fungi developing on dead wood in different ecosystems. As a result of the research determined by 9 species of polyporus fungi identified the main species on which fungus growth to a greater extent and nature of the destruction of the wood. For the studied areas is confirmed by the dependence of the number of species from ecosystems.*

Keywords: *trutoyuh fungi, dead wood, birch, Arboretum Park.*

Грибы являются одной из самых больших групп живых организмов. Общее число видов, описанное к настоящему времени, составляет, по мнению различных авторов, от 10 до 250 тыс. (по оценкам микологов, на Земле их существует более 1,5 миллионов видов). Они широко распространены в природе во всех районах земного шара [2].

Грибы, являясь важнейшими редуцентами в любом биогеоценозе, выполняют функцию разложения органических веществ, в основном, растительного происхождения.

Вместе с тем, многие виды грибов являются возбудителями стволовых и корневых гнилей (трутовики) основных лесобразующих пород, тем самым, нанося урон лесопромышленному хозяйству. Часть видов известны как складские и домовые грибы, способные за короткое время разрушать деревянные перекрытия помещений.

Грибы, развивающиеся на древесине (ксилофилы, ксилотрофы), практически все принадлежат к трем классам высших грибов, имеющих разделенные на клетки (септированные) гифы: аскомицеты (Ascomycetes), базидиомицеты (Basidiomycetes) и дейтеромицеты или несовершенные грибы (Deuteromycetes). К наиболее сильным разрушителям относятся представители класса базидиомицеты (Basidiomycetes), в том числе и трутовики.

Развиваясь на живых деревьях, трутовиковые грибы способны наносить огромный ущерб народному хозяй-

ству; многие из них живут не только на лесных, но и на садовых и парковых деревьях, разрушают их древесину, ослабляют корневую систему, приводя к преждевременному усыханию, бурелому, ветровалу [1].

Таким образом, трутовиковые грибы, с точки зрения хозяйственного значения, представляют большой интерес. Установление видового состава флоры трутовых грибов как основных дереворазрушителей может оказать значительную помощь лесному хозяйству при выявлении опасных грибных болезней древесных пород и разработке мер борьбы с ними. Все вышесказанное определяет актуальность выбранной нами темы.

Целью данной работы было изучение видового состава грибов-деструкторов в некоторых экосистемах г. Арзамаса и с. Гагино созданных или преобразованных человеком.

Материалом для исследования послужили сборы трутовых грибов в дендрарии г. Арзамаса; в парке им. А. П. Гайдара г. Арзамаса; в парке с. Гагино.

В дендрарии (искусственная экосистема) г. Арзамаса помимо местных, сосредоточены породы деревьев и кустарников из разных уголков земного шара: дуб красный, бархат амурский, орех манчжурский, вяз обыкновенный, ель обыкновенная, липа мелколистная, лиственница Сукачевая, тополь бальзамический, клены остролистный и американский, каштан конский, всего более 40 пород.

В парке им. А. П. Гайдара (естественное сообщество, преобразованное человеком) основной и доминирующей породой является береза повислая, в незначительных количествах встречаются как лиственные (клен ясенелистный, дуб черешчатый, липа сердцелистная и другие) так и хвойные (ель обыкновенная, ель колючая, лжетсуга тиссолистная, туя западная) породы деревьев, введенные в сообщество человеком.

Дендрофлора парка с. Гагино (искусственное сообщество) представлена такими породами, как береза повислая, липа сердцелистная, клены остролистный и американский, ель обыкновенная, сосна обыкновенная, с небольшим преобладанием тополя черного.

Перед сбором грибов была произведена фотосъемка пораженных объектов. Определение грибов велось в лаборатории, при необходимости из отобранного материала готовились временные препараты. Материалы изучались

с использованием бинокля (МБС-10;8x2;8x4) и микроскопа (Микмед 6 WF 16X (4/0.10; 40/0.65)), препараты фотографировались (Canon A 630. PC 1201 (8.0 Mega Pixels)).

При определении грибов нами использовались такие признаки как: внешнее строение, цвет плодовых тел, особенности гименофора, строение спор [1, 3].

В результате проведенного исследования в дендрарии г. Арзамаса, в парке им. А. П. Гайдара г. Арзамаса, в парке с. Гагино были обнаружены, зафиксированы и определены следующие виды грибов-деструкторов (таблица 1, 2, 3).

Таким образом, в ходе исследования было обнаружено и определено 9 видов грибов-деструкторов, относящихся к 8 родам. Большинство видов (*Fomes fomentarius*; *Trametes gibbosa*, *T. versicolor*; *Trichaptum biforme*; *Polyporus squamosus*; *Laetiporus sulphureus*) относятся к семей-

Таблица 1. Грибы-деструкторы дендрария г. Арзамаса

№	Название гриба	Порода дерева	Состояние дерева	Расположение грибов (сторона света)	Тип гнили, вызываемой грибом
1	<i>Fomitopsis pinicola</i> (Трутовик окаймленный, сосновый)	Береза	Мертвое	север	Белая коррозионная
2	<i>Trichaptum biforme</i> , <i>pargamenum</i> (Трихептум двоякий, пергаментный)	Береза	Мертвое	север	Белая коррозионная
3	<i>Trametes versicolor</i> (Траметес разноцветный)	Береза	Мертвое	северо-восток	Белая коррозионная
4	<i>Fomes fomentarius</i> (Трутовик настоящий)	Береза	Мертвое	северо-восток	Прелость (задыхание) древесины

Таблица 2. Грибы-деструкторы парка им. А. П. Гайдара г. Арзамаса

№	Название гриба	Порода дерева	Состояние дерева	Расположение грибов (сторона света)	Тип гнили, вызываемой грибом
1	<i>Fomes fomentarius</i> (Трутовик настоящий)	Береза	Мертвое	северо-восток	Прелость (задыхание) древесины
2	<i>Trametes versicolor</i> (Траметес разноцветный)	Береза	Мертвое	северо-запад	Белая коррозионная
3	<i>Fomitopsis pinicola</i> (Трутовик окаймленный, сосновый)	Береза	Мертвое	север	Белая коррозионная
4	<i>Ganoderma applanatum</i> (Трутовик плоский)	Тополь	Мертвое	северо-запад	Белая или желтоватая коррозионная
5	<i>Trichaptum biforme</i> (<i>T. pargamenum</i>) (Трихептум двоякий, пергаментный)	Береза	Бревно	север	Белая коррозионная
6	<i>Trametes gibbosa</i> (Трутовик горбатый)	Береза	Бревно	север	Белая коррозионная
7	<i>Polyporus squamosus</i> (Трутовик чешуйчатый)	Лиственной породы	Бревно	север	Белая коррозионная
8	<i>Laetiporus sulphureus</i> (Трутовик серно-жёлтый)	Береза	Мертвое	север	Красно-бурая деструктивная
9	<i>Piptoporus betulinus</i> (Трутовик берёзовый)	Береза	Мертвое	север	Желто-бурая, красно-коричневая деструктивная

Таблица 3. Грибы-деструкторы парка с. Гагино

№	Название гриба	Порода дерева	Состояние дерева	Расположение грибов (сторона света)	Тип гнили, вызываемой грибом
1	<i>Fomitopsis pinicola</i> (Трутовик окаймленный, сосновый)	Береза	Мертвое	>северо-восток < запад	Белая коррозионная
2	<i>Trametes gibbosa</i> (Трутовик горбатый)	Береза	Мертвое	запад	Белая коррозионная
3	<i>Ganoderma applanatum</i> (Трутовик плоский)	Береза	Мертвое	юго-запад	Белая или желтоватая коррозионная
4	<i>Fomes fomentarius</i> (Трутовик настоящий)	Тополь	Мертвое	север	Прелость (задыхание) древесины

ству Polyporaceae. Виды *Fomitopsis pinicola* и *Piptoporus betulinus* входят в состав семейства Fomitopsidaceae, такой вид как *Ganoderma applanatum* относится к семейству Ganodermataceae. Все три семейства объединены в порядок Polyporales (Poriales) — трутовиковые, входящий в группу афиллофоровые гименомицеты в классе Basidiomycetes (Базидиомицеты). Систематическое положение грибов определено с учетом материалов «Index fungorum», где хранится информация обо все описанных таксонах и приводится вариант их таксономического положения, согласно современным данным [4, 5].

Анализируя информацию, приведенную в таблицах, хорошо видно, что наибольшее число видов (9) встречается в парке г. Арзамаса, где присутствует доминирующая порода и его можно приравнять к однопородному лесу. Это согласуется с имеющимися в литературе данными [1]. В таких лесах создаются более благоприятные условия для развития более широкого спектра видов. В дендрарии и в парке с. Гагино обнаружено по 4 вида. Трутовик настоящий (*Fomes fomentarius*) является общим для всех исследованных территорий. Виды дендрария г. Арзамаса и парка с. Гагино не повторяются, но все они встречаются в парке г. Арзамаса.

Присутствие на всех изученных территориях Трутовика настоящего вызывает интерес с точки зрения воздействия на древесину, он вызывает поражение под названием прелость (задыхание) древесины, что свойственно так называемым штабельным (складским, биржевым) грибам. Они

приходят на смену деревоокрашивающим грибам, вызывающим деструктивные или коррозионные гнили, и завершают процесс разрушения древесины. Таким образом, во всех сообществах имеются условия для развития Трутовика настоящего (подходящий, уже частично переработанный субстрат, высокая влажность, хорошая аэрация). Анализ воздействия на древесину других грибов, показал, что большинство из них (смотри табл. 2) относятся к лигнинразрушающим (вырабатывают фермент оксидазу) разлагают как целлюлозу, так и лигнин и вызывают коррозионную гниль. Лишь два вида являются только целлюлозоразрушающими (не вырабатывают оксидазу) и вызывают деструктивную гниль.

На всех обследованных территориях трутовики преимущественно обитают на мертвой древесине берез, несмотря на то, что они могут заселять разные лиственные и хвойные породы [1], видимо этот субстрат в данных условиях для них является более подходящим. В основном, грибы обнаружены с северной стороны стволов или пней, что объясняется повышенной влажностью и более низкими температурами воздуха, особенно летом. Перечисленные факторы являются основополагающими в жизнедеятельности трутовых грибов.

Проведя диагностику сообществ, не было выявлено паразитических форм грибов-деструкторов (обитающих на живых деревьях), что может свидетельствовать о хорошей жизнеспособности деревьев исследуемых территорий.

Литература:

1. Бондарцева, М. А. Определитель грибов России. Порядок Афиллофоровые. Вып. 2. — М.: Наука, 1986. — 191 с.
2. Гарибова, Л. В., Лекомцева С. Н. Основы микологии: Морфология и систематика грибов и грибоподобных организмов: учеб. пособие. — М.: Т-во научных изданий КМК, 2005. — 220 с.
3. Горленко, М. В. Курс низших растений. — М.: Высшая школа, 1981. — 267 с.
4. Светлова, Т. В., Змитрович И. В. Трутовики и другие деревообитающие афиллофоровые грибы [Электронный ресурс]. URL: <http://mucoweb.narod.ru/fungi/ODG/ODG1.html> (дата обращения: 12.11.2014).
5. Index Fungorum [Электронный ресурс]. URL: <http://www.indexfungorum.org> (дата обращения: 12.11.2014).

Взаимосвязь фенологии и биологии некоторых видов древесных растений средней полосы России

Широкова Надежда Павловна, кандидат биологических наук, доцент;

Рябова Мария Сергеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

*Представлены результаты фенологических наблюдений за сезонными изменениями пяти видов древесных растений. Показана связь сроков наступления фенологических фаз и морфо-биологических особенностей у *Tiliacordata* Mill., *Padusracemosa* L., *Populusnigra* L., *Syringavulgaris* L., *Aesculushippocastanum* L. Рассмотрена возможность использования результатов работы для проведения сезонных экскурсий и факультативных занятий в школьном ботаническом кружке.*

Ключевые слова: фенологический сезон; фенологическая фаза; почки регулярного возобновления; сезонные экскурсии.

Relationship between phenology and biology of certain species of woody plants of central Russia

Shirokova Nadezhda Pavlovna, Ph. D. in Biology, Associate Professor;

Ryabova Maria Sergeevna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article presents the results of phenological observations of the seasonal changes of five species of woody plants. It demonstrates the connection between the timing of phenological phases and the morphological and biological features of *Tiliacordata* Mill., *Padusracemosa* L., *Populusnigra* L., *Syringa vulgaris* L., *Aesculushippocastanum* L. The paper analyses the possibility of using the results of the work in seasonal excursions and optional classes in the school botanical club.*

Keywords: *phenological season; phenological phase; regular resuming kidneys; seasonal excursions.*

Фенология — это система знаний о сезонных явлениях природы, о сроках их наступления и причинах, определяющих эти сроки [9, 12].

Древесные растения, произрастающие в условиях средней полосы России, обладают разными ритмами сезонной вегетации. Сроки наступления и продолжительность фенофаз древесных растений во многом определяются их биологическими особенностями, что может дать возможность прогнозировать и моделировать процесс протекания фенологических явлений.

На скорость сезонного развития древесных растений оказывают влияние климатические и погодные условия. Весенние явления у растений тесно связаны с ходом температур. Летние фенологические фазы в немалой степени зависят от экологических условий, тепла и влаги. Сроки наступления осенних явлений во многом определяются степенью освещенности растений, сокращением длины светового дня и понижением температуры [2, 10, 11].

Материалы и методы исследования

В качестве объектов исследования нами были выбраны пять видов древесных растений — липа сердцевидная (*Tiliacordata* Mill.), черемуха обыкновенная (*Padusracemosa* L.), тополь черный (*Populusnigra* L.), сирень

обыкновенная (*Syringavulgaris* L.), каштан конский (*Aesculushippocastanum* L.). Выбор обусловлен широким использованием растений в озеленении города Арзамаса (55°37' с. ш., 43°78' в. д.) и в использовании этих видов в экологических исследованиях, например, каштан конский, липа мелколистная, тополь черный, произрастающие вдоль улиц городов, очищают воздух, загрязненный выхлопными газами автомобилей, от свинца [1, 5].

Было исследовано и представлено ранее [6, 11] морфологическое строение почек регулярного возобновления, емкость почек, ход фенологических фаз, строение стебля, особенности ветвления и нарастания побегов и другие морфо-биологические особенности пяти видов древесных растений, что позволяет сделать попытку установить связи между фенологией и биологией растений.

Фенологические наблюдения проводили за 10 экземплярами каждого вида растения, произрастающими в сходных экологических и природных условиях, с марта 2012 года по ноябрь 2014 года. Регистрировали визуально сроки наступления и окончания явлений по предложенным в литературе методикам [7, 9, 10, 11, 12]. В результате многолетних наблюдений были установлены средние сроки каждого явления [6, 11]. Визуально на-

Таблица 1. Значения суточных температур в весенне-осенние сезоны 2012–2014 гг.

Месяц	Среднее значение		
	2012	2013	2014
Март	-5.0	-8.4	-0.6
Апрель	+8.2	+5.3	+5.7
Май	+15.1	+15.0	+16.2
Июнь	+17.5	+19.3	+15.9
Июль	+19.8	+18.9	+19.4
Август	+18.0	+18.3	+18,9
Сентябрь	+11.8	+10.6	+11,1
Октябрь	+7.4	+4.9	+1,6

блюдая наступление фенофаз у растений, исследовали и описывали их биологические особенности.

Результаты и их обсуждения

Умеренным климатическим поясам свойственна четырехсезонная структура годового круга природы: весна, лето, осень, зима.

У листопадных древесных растений весной наблюдали следующие фенологические фазы: набухание почек, распускание почек, разворачивание листьев, появление бутонов и цветение. Наступление весенних фенофаз растений определяет температурный фактор (табл. 1). В ходе наблюдения за фенологическими изменениями выявили, что самые поздние сроки наступления весенних фенофаз были зарегистрированы в 2013 году, что напрямую связано с неблагоприятными погодными условиями, а именно с низкими температурами [13].

Восстановление ассимиляционной способности в весенний период связано с деятельностью почек регулярного возобновления древесной флоры. В результате проведенного исследования выяснили, что чем теплее растения (каштан конский и сирень обыкновенная), тем больше значение емкости вегетативных почек возобновления (то есть общее число почечных чешуй и листовых зачатков одной почки) и больше число почечных чешуй (табл. 2) [11]. Прослеживается следующая закономерность, чем больше почечных чешуй имеют почки, тем раньше у них происходит распускание почек (табл. 2).

В почке и во время распускания почек листья покрыты мелкими волосками (у липы и каштана) и клейким веществом (у тополя и каштана), предоставляющими защитное средство против чрезмерного испарения и высыхания. Молодые листья имеют складчатую поверхность. Во взрослом состоянии лист растет, расправляется, а волоски и смолистые выделения пропадают.

Весной одним из первых зацветает тополь черный (23 апреля), который относится к ветроопыляемым растениям. Распускание сережек тополя опережает появление листьев, препятствующих переносу пыльцы ветром. Насекомоопыляемые растения (черемуха, сирень, каштан, липа) цветут позже, с наступлением устойчивой теплой погоды. Эти виды древесных растений имеют достаточно крупные многоцветковые соцветия, зачатки которых содержатся в зимующих вегетативно-генеративных почках [11]. Черемуха обыкновенная цветет в среднем с 5 по 14 мая. Сроки начала, продолжительности и конца цветения сирени обыкновенной и каштана конского сходны (с 12 по 25 мая). Липа сердцевидная цветет значительно позднее всех видов, в среднем с 17 июня по 1 июля. Зимующие почки липы не содержат зачатков соцветий, они формируются позже, во время распускания почек и формирования побега. Поэтому липа является поздноцветущим (летнецветущим) древесным растением местной флоры.

Летом ассимиляционный аппарат всех исследованных видов растений внешне не изменяется. Летом происходит

Таблица 2. Зависимость сроков распускания от морфологических особенностей почек возобновления

Вид	Средние сроки наступления фазы распускания почек	Наличие трихом и смолистых выделений	Среднее число почечных чешуй	Среднее значение емкости почек
Каштан	20 апреля	трихомы и смолистые выделения	12	16
Черемуха	21 апреля	-	8	13
Сирень	22 апреля	-	8	18
Тополь	24 апреля	смолистые выделения	4	12
Липа	4 мая	трихомы	2	6

созревание и рассеивание плодов тополя черного и черемухи обыкновенной. У липы рассеивание плодов растянуто до февраля. Часть плодов липы остаются на растении до следующей весны.

Осенью происходит подготовка растений к зиме. Наблюдается осеннее расцвечивание листьев, листопад, созревание плодов некоторых древесных растений. Эти явления выработались у растений как биологическое приспособление при перенесении периодически наступающих неблагоприятных условий вегетации. Фиксирование особенностей наступления осенних явлений позволяет выяснить процессы, происходящие в древесных растениях и обеспечивающие зимостойкость изучаемых видов.

Сравнив полученные данные, выяснили, что раньше всех по трем наблюдаемым годам заканчивается листопад у липы (5 октября), черемухи (15 октября), затем у тополя (17 октября). Позже завершается листопад у каштана и сирени, теплолюбивых пород, растений-интродуцентов с меньшей адаптацией к зиме. В середине октября 2014 года в связи с понижением температуры воздуха до -16° листопад сирени и каштана приостановился, поскольку морозы помешали появлению отделительного слоя, листья побурели, не успев опадать.

Осенью наблюдается созревание и рассеивание плодов сирени и каштана, а также рассеивание плодов липы [11].

На смену осени по календарю природы приходит фенологическая зима (6 декабря) [10, 12]. Зимний период жизни растений разных жизненных форм в сезонном климате характеризуется глубоким покоем, в течение которого у них надолго замирает активная фотосинтетическая деятельность. При изучении фенологических и биологических особенностей древесной флоры установили, что основной чертой исследованных древесных растений в зимний период является явно выраженный глубокий зимний покой.

Период глубокого покоя, начинающийся с момента полного опадения листьев и продолжающийся до начала набухания почек, относительно короткий у сирени и каштана (161–165 дней), и более продолжительный у остальных видов древесных растений (184–209 дней) (табл. 3). Вероятно, это связано с тем, что сирень и каштан являются растениями короткого дня, и вегетация у них затягивается до конца октября — начала ноября.

Как видно из представленных данных, период глубокого покоя в 2013–2014 гг. короче, что зависит от раннего наступления фазы набухания почек, по-видимому, в связи с более высокими значениями температур в марте и апреле 2014 года.

Растения, составляющие флору нашей местности, отличаются друг от друга наступлением фенологических фаз, то есть обладают разными ритмами сезонной вегетации.

Результаты о сроках наступления и ходе фенологических фаз, о зависимости фенологических явлений и морфо-биологических особенностей древесных растений местной флоры, представленные ранее [6, 11] и в данной работе, можно рекомендовать в качестве материалов для проведения сезонных экскурсий со студентами, школьниками в 5–6 классах, а также для факультативных занятий, в ботаническом кружке.

Одной из основных целей изучения биологии в школе является воспитание у учащихся ценностного отношения к живой природе [8]. Сезонные экскурсии являются важным компонентом экологического образования, они позволяют сформировать у учащихся высокую экологическую культуру и ответственное отношение к природе и всему живому [5].

Теоретические и лабораторные занятия могут способствовать углублению и расширению знаний школьников и студентов о фенологических и биологических особенностях деревьев и кустарников, формированию познавательного интереса к миру растений.

В фенологических работах при наблюдениях за листопадными древесными растениями обычно фиксируют следующие явления:

- а) набухание почек
- б) распускание почек
- в) разворачивание листьев
- г) появление бутонов
- д) цветение
- е) созревание плодов
- ж) осеннее расцвечивание листьев
- з) листопад

Сезонные экскурсии по наблюдению фенологических явлений у древесных растений необходимо планировать с учетом места проведения и видового состава флоры. Весенние наблюдения за древесными и кустарниковыми ра-

Таблица 3. Средняя продолжительность глубокого периода покоя

Фаза Вид	Средние значения окончания листопада		Средние значения на- чала набухания почек		Продолжительность периода глубокого покоя (дни)	
	2012	2013	2013	2014	2012–2013 гг.	2013–2014 гг.
Сирень	07.11	10.11	17.04	25.03	161	138
Каштан	05.11	23.10	19.04	08.04	165	167
Черемуха	15.10	14.10	14.04	26.03	184	163
Тополь	03.10	08.10	27.04	15.04	206	189
Липа	03.10	09.10	30.04	18.04	209	191

стениями следует начинать с того дня, когда температура воздуха в дневные часы в тени приближается к +5°C [4]. В этот период важно изучить процессы набухания и распускания почек возобновления, установить зависимость распускания почек от температуры воздуха. Данные можно рекомендовать заносить в дневники наблюдения с указанием значения температуры и рисунками (фотографиями) внешнего вида почек.

В летний период на летних экскурсиях можно рекомендовать наблюдения за созреванием и рассеиванием плодов многих растений, изучение их морфологических и биологических особенностей с фиксацией данных в дневниках наблюдения. Летом можно изучить лист древесных растений и составить его полное морфологическое описание с серией фотографий последовательных этапов онтогенеза листа с весны до конца лета.

Фиксирование особенностей и сроков наступления осенних явлений позволяет выяснить процессы, происходящие у древесных растений, которые обуславливают их зимостойкость. Можно организовать несколько осенних экскурсий для формирования полного представления о переходе активной вегетации к периоду глубокого

покоя у деревьев. В этот период необходимо отметить изменение окраски листьев, пронаблюдать за листопадом древесных растений.

Время перед листопадом и в начале листопада прекрасно подходит для того, чтобы научиться узнавать деревья и кустарники в безлистном состоянии. Поэтому именно осенью следует начинать проводить экскурсии и занятия с целью запоминания отличительных признаков разных видов деревьев и кустарников в безлистном состоянии. Зимой знания о безлистных побегах разных видов древесных растений, их форме кроны можно закреплять в ходе новых экскурсий и различных конкурсов [3].

Основной чертой зимнего периода является наличие глубокого покоя, в течение которого надолго замирает активная фотосинтетическая деятельность растений. Зима является удобным временем года для изучения особенностей формы кроны, типа нарастания побега, особенностей строения коры, морфологии почек регулярного возобновления, определения емкости почек в онтогенезе растений, что дает возможность выяснить особенности строения древесных растений, обеспечивающие надежное сохранение побеговой системы растения в зимний период.

Литература:

1. Артаманов, В. И. Растения и чистота природной среды. — М.: Наука, 1986. — 172 с.
2. Горышина, Т. Н. Растения в городе. — Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991. — 152 с.
3. Каплан, Б. М. Методические приемы для распознавания деревьев и кустарников в безлистном состоянии // Биология. — 2000. — №2 [Электронный ресурс]. URL: <http://bio.1september.ru/index.php?year=2000&num=02> (дата обращения: 04.11.2014).
4. Миронова, Ю. В. Методика организации фенологических наблюдений на пришкольном участке, в сквере или лесопарке для учеников 6–8-х классов // Биология. — 2005. — №9 [Электронный ресурс]. URL: <http://wwwhttp://bio.1september.ru/index.php?year=2005&num=09> (дата обращения: 04.11.2014).
5. Недосеко, О. И., Широкова Н. П. Фенологические наблюдения за деревьями и кустарниками местной флоры как составляющий элемент экологического образования студентов // Экология и жизнь: сборник статей VIII Международной научно-практической Конференции. — Пенза. — 2005. — с. 251.
6. Рябова, М. С., Широкова Н. П. Ветвление побегов и строение стебля некоторых видов древесных растений // Исследования в области естественных наук. — 2014. — №3 (27). — с. 11–21.
7. Учебно-полевая практика по ботанике: Учеб. пособие для биол. спец. вузов/М. М. Старостенкова, М. А. Гуленкова, Л. М. Шафранова, Н. И. Шорина. — М.: Высшая школа, 1990. — 191 с.
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования/Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.
9. Шиголев, А. А., Шиманюк А. П. Изучение сезонных явлений. — М.: Учпедгиз, 1962. — 245 с.
10. Широкова, Н. П. Организация и проведение фенологических наблюдений за деревьями и кустарниками местной флоры. — Арзамас: АГПИ, 1992. — 42 с.
11. Широкова, Н. П., Рябова М. С. Сезонные изменения некоторых видов древесных растений в условиях умеренного климата средней полосы России // Проблемы современной науки: сборник научных трудов: выпуск 12. — Ставрополь: Логос, 2014. — с. 19–32.
12. Шульц, Г. Э. Общая фенология. — Л.: Наука, 1981. — 188 с.
13. http://gr5.ru/Архив_погоды_в_Арзамасе

Особенности половой дифференциации некоторых растений в условиях городской среды

Широкова Надежда Павловна, кандидат биологических наук, доцент;
Харитоновна Светлана Сергеевна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье представлены результаты исследования половой дифференциации крапивы двудомной (*Urtica dioica* L.), клена остролистного (*Acer platanoides* L.) и клена американского (*Acer negundo* L.) в условиях города. Рассмотрена типология соцветий крапивы двудомной. Показан на основании исследования полиморфизм цветков клена остролистного и зависимость половой структуры городских популяций изучаемых растений от условий обитания.

Ключевые слова: пол растений, крапива двудомная, клена американский, клен остролистный, морфология соцветий, полиморфизм цветков, половая структура популяции.

Characteristics of sexual differentiation of some plants in the urban environment

Shirokova Nadezhda Pavlovna, Ph. D. in Biology, Associate Professor;
Kharitonova Svetlana Sergeevna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. The article presents the results of researching of sexual differentiation of *Urtica dioica*, *Acer platanoides* and *Acer negundo* in urban environments. Considered a typology of inflorescences *Urtica dioica*. Showed on the basis of research a flowers polymorphism of *Acer negundo* and dependence of sexual structure of urban populations studied plants on habitat conditions.

Keywords: plants sex, *Urtica dioica*, *Acer negundo*, *Acer platanoides*, inflorescences morphology, flowers polymorphism, population structure.

Проблема пола у растений является важным вопросом в современной ботанике. На изменение условий существования растения часто отвечают сменой стратегии размножения — переходом от полового к вегетативному размножению, либо изменением половой организации [4, 6]. Результатом этих изменений является повышение потенциала размножения или усиление процесса рекомбинаций [9]. Многие виды растений имеют высокую пластичность половой организации отдельных особей и популяции в целом.

В качестве объектов исследования были выбраны типичные для городской среды большинства регионов РФ растения разных жизненных форм и стратегий размножения: крапива двудомная (*Urtica dioica* L.), клен остролистный (*Acer platanoides* L.) и клен американский (*Acer negundo* L.).

Urtica dioica L. (крапива двудомная) — многолетнее травянистое анемофильное растение. Цветки мелкие, четырехчленные. Цветёт и плодоносит всё лето. Растение двудомное, склонно к вегетативному размножению почками возобновления, расположенными на корневище [2, 3].

Acer platanoides L. (клен остролистный, норвежский, боснийский, европейский) — дерево высотой до 20 — 30 м с густой широкой кроной. Цветки зеленовато-

желтые, соцветия распускаются раньше листьев [2]. Энтомофильный вид. Цветет в конце апреля — мае.

Acer negundo L. (клен американский, негундо, ясенелистный, перистый, неклен виргинский) — листопадное дерево высотой до 21 м с неравномерной кроной [2]. Цветет в марте — апреле, дает обильный самосев. Растение двудомное, анемофильное, интродуцент.

По мнению Богданова П.Л., род Клен является примером эволюции в пределах одного рода вегетативных и репродуктивных органов и опылителей, идущей в различных направлениях [1]. Полиморфизм цветков кленов особенно ярко выражен у *A. platanoides* [8].

Материал исследования (соцветия и цветки клена остролистного и клена американского) был собран в окрестностях города Арзамаса. У клена остролистного в каждой цветке измеряли: высоту пестика, длину тычиночной нити, размер пыльника; определяли размерное соотношение, степень развития и взаимное расположение основных частей цветка. Было исследовано морфологическое строение соцветий крапивы двудомной с точки зрения их половой организации. Половая структура городских популяций двудомных растений изучена на примере двух видов разных жизненных форм — клена американского (фанерофит) и крапивы двудомной (гемикриптофит).

Крапиве двудомной свойственно вегетативное размножение, которое предполагает совпадение пола дочерних особей с полом материнской. Однако, в куртниках с женскими или мужскими особями нами обнаружены однодомные экземпляры (в соцветиях которых развиваются как тычиночные, так и пестичные цветки), что при достаточной выборке позволяет предположить, что *Urtica dioica* обладает достаточной лабильностью организации репродуктивных структур.

Объединенное соцветие крапивы двудомной представляет собой открытый тирс главного соцветия и тирсы паракладиев, каждый из которых имеет сложное морфологическое строение [10]. Боковые кистевидные части тирсов можно принять за частные соцветия, или «флоральные единицы» [5].

Большинство экземпляров крапивы двудомной несут объединенные соцветия только с мужскими или только с женскими цветками. Однако нами обнаружено, что 0,54% из всех 6000 исследованных особей являются однодомными, т.е. на одном растении находятся как тычиночные, так и пестичные цветки. У большинства монокистных экземпляров между чисто разнополюми частными соцветиями находятся смешанные, в которых сочетаются и тычиночные, и пестичные цветки.

В этой группе однодомных экземпляров *Urtica dioica* L. можно выделить варианты с беспорядочным расположением мужских и женских цветков в частных соцветиях. Разные по половой структуре частные соцветия в пределах объединенного могут располагаться по-разному.

У большей части (81%) однодомных экземпляров крапивы нижние частные соцветия представлены мужскими цветками, а верхние — женскими. В средней части главное соцветие имеет флоральные единицы, являющиеся смешанными по половому признаку, объединенное соцветие у них было представлено только главным соцветием [10].

Установленные нами типы объединенных соцветий *Urtica dioica* по расположению в них различных по половой организации частных соцветий представлены в таблице (Табл. 1). Схемы объединенных соцветий приведены условно для облегчения восприятия.

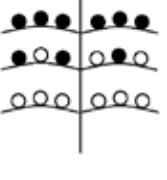
Цветки клена остролистного актиноморфные, желтовато-зеленоватые. Венчик пятилепестный, чашечка пятираздельная. Тычинок 8, пестик один из двух сросшихся плодолистиков, завязь верхняя (Рис. 1). В основании цветка развит нектарный диск — разросшаяся часть цветоложа.

Нами выделено четыре морфологических типа цветков клена остролистного по степени сформированности в них андроцея и гинецея. Описания каждого из типов представлены в таблице (Табл. 2).

Следует отметить, что в исследованных соцветиях преобладают цветки первого (морфологически мужские) и четвертого («функционально» женские) типов, т.е. крайние половые формы, что позволяет предположить тенденцию к разделению полов у данного вида под влиянием внешних факторов.

Соцветие клена остролистного монотелическое, брактеезное, с моноподиальным нарастанием осей соцветия.

Таблица 1. Типы объединенных соцветий *Urtica dioica* по половой структуре. (На схемах: ● — муж. Цветки, ○ — жен. цветки, ч. с. — частные соцветия)

На двудомных растениях		На однодомных растениях		
Женские Соцветия	Мужские соцветия	С беспорядочным расположением	с упорядоченным расположением ч. с.	
			С нижними мужскими ч. с.	С нижними женскими ч. с.
				

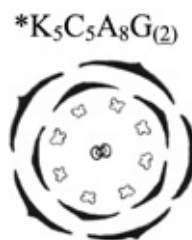


Рис. 1. Цветок клена остролистного

Таблица 2. Морфологические типы цветков *Acer platanoides* L.

№	Морфологический тип	Краткое внешнее описание	Размеры основных частей
1	Морфологически мужские	Тычиночные нити хорошо развиты, увенчаны функционирующим пыльником; гинецей отсутствует или имеется лишь в виде едва заметного на большом увеличении рудимента в виде бугорка в 5 и более раз меньше пыльника.	Длина тычиночной нити 5 – 6 мм; пыльники от 1 мм; пестик 0,15 мм. и менее
2	«Функционально» мужские	имеют тычинки с хорошо сформированными пыльниками, при этом длина тычиночной нити в 2,5 – 5 раз превышает высоту пестика. Пестик представлен слабо развитым двулопастным рыльцем и слабо развитой завязью. Плод — двукрылатка не формируется.	Длина тычиночной нити 4,5 – 6 мм., пыльник 1 мм., пестик 0,4 – 1,6 мм.
3	Обоеполые	имеют полноценно развитые и гинецей, и андроцей; тычиночные нити не более чем в 2,5 раза превышают высоту пестика	Длина тычиночной нити 3 – 5 мм., пыльники от 1 мм., пестик 0,9 – 2,5 мм.
4	«Функционально» женские	Формируется двукрылатка, тогда как тычиночные нити значительно короче пестика, либо пыльники в цветке недоразвиты	Длина тычиночной нити 1,5 – 2,5 мм., пыльник 0,7 – 0,9 мм., пестик 4 – 6 мм. (вместе с зачатком двукрылатки)

В период цветения представляет собой пирамидальную метелку с хорошо выраженной базитонией. Порядок ветвления осей от 2 до 4. Верхушечные соцветия имеют в среднем по 30 – 60 цветков, разной степени зрелости. Соцветия, занимающие боковое положение на побеге более обедненные, состоят из 15–35 цветков. После отцветания «мужские» и «функционально мужские» цветки быстро массово опадают, а цветоножки цветков в которых формируется семя и другие оси соцветия удлиняются, и ко времени образования плодов метелка становится щитковидной.

Клён американский цветёт в мае, до распускания листьев, раньше клёна остролистного. Первыми распускаются мужские цветки, затем к моменту созревания в них пыльников — женские. Этот вид клена является деревом с достаточно чётко выраженной двудомностью и имеет два основных типа цветков: женские и мужские.

Тычиночные цветки *Acer negundo* L. с неразвитыми цветоножками сначала расположены в форме плотных пучков, а затем цветоножки сильно удлиняются (до 4 – 7 см в длину) и повисают. Чашечка маленькая, примерно 1,5 мм. длиной, узко колокольчатая из пяти до по-

ловины сросшихся чашелистиков волосистая. Тычинок 4 – 6, с линейными биспорангиатными пыльниками 3 – 3,5 мм длиной. За счет длинных волосовидных нитей тычинки далеко выдаются из чашечки (Рис. 2. А). Пестичные цветки клена американского на толстых опушенных цветоножках, пестик один с двумя рыльцами, завязь верхняя, околоцветник редуцирован в связи с ветроопылением и строение его сходно со строением околоцветника мужского цветка (Рис 2. Б).

Женские соцветия клена американского представляют собой брактеозные кисти из 6 – 14 цветков, а мужские, как отмечает Путиванова Л.Г., — многоцветковые синфлоресценции, формирующиеся в результате внутриветвильного ветвления и представляющие собой сложные метельчатые соцветия из флоральных единиц — закрытых брактеозных кистей [8].

Таким образом, у двух видов одного рода *Acer* наблюдаются значительные различия биологии цветения в зависимости от агентов опыления. У типичного энтомофильного вида — *Acer platanoides* L. цветки собраны в щитковидные и пирамидальные довольно плотные метелки. Для этого вида характерна асинхронность цветения



Рис. 2. Мужской (А) и женский (Б) цветки клена американского

(не одновременное зацветание цветков в пределах как одного соцветия, так и всего растения и популяции в целом). Ярко выражен полиморфизм цветков. В цветке хорошо развит нектарный диск, привлекающий насекомых-опылителей. Растение однодомное. Опылителями являются перепончатокрылые насекомые, в основном пчелы и осы. *Acer negundo* L. является анемофильным видом и имеет целый комплекс приспособлений к опылению ветром. Это растение с четко выраженной двудомностью. Соцветия его поникающие, легко раскачиваемые ветром, цветоножки сильно удлиняются в период опыления, околоцветник в цветке редуцирован. Цветки одного пола цветут одновременно. Сначала зацветают мужские растения, и только к моменту созревания на них пыльцы — женские. У отдельных экземпляров клена американского также отмечено явление морфологической однодомности, когда на одном растении присутствуют ветви с мужскими и женскими цветками.

Поскольку однодомность возникла у растений эволюционно ранее, чем двудомность и трактуется большинством исследователей как менее продвинутый с эволюционной точки зрения признак [9], то мы можем предположить, что обнаруженные однодомные экземпляры клена американского и крапивы двудомной являются «вторично однодомными». Однодомность является своего рода резервом для выживания в экстремальных условиях. Можно предположить, что явление однодомности у отдельных экземпляров *Urtica dioica* L. вызвано обитанием в неблагоприятных условиях городской среды с систематическим антропогенным изменением условий произрастания.

Литература:

1. Богданов, П. Л. Дендрология. — М.: Лесная промышленность, 1974. — 184 с.
2. Губанов, И. А., Киселева К. В., Новиков С. В., Тихомиров В. Н. Иллюстрированный определитель растений средней России. Т. 2: Покрытосеменные (двудольные, раздельнолепестные). — М.: Т-во научных изданий КМК, Ин-т технологических исследований, 2003. — 665 с.
3. Жизнь растений. В 6 т./Гл. ред. А. А. Федоров/Т. 5. Ч. 1. Цветковые растения/под ред. А. Л. Тахтаджяна. — М.: Просвещение, 1980 — 430 с.
4. Кончина, Т. А. Совместное влияние предпосевного -облучения и условий культивирования на половую структуру и некоторые биологические характеристики шпината/Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара. — Арзамас, 2001. — 16 с. — Деп. в ВИНТИ РАН 20.07.2001 № 1728-В2001.
5. Кузнецова, Т. В., Пряхина Н. И., Яковлев Г. П. Соцветия. Морфологическая классификация. — Спб.: Химико-фармацевтический институт, 1992. — 127 с.
6. Минина, Е. Г. Смещение пола у растений воздействием факторов внешней среды. — М.: Изд-во АН СССР, 1952. — 199 с.
7. Полосина, Т. П. Жизнеспособность пыльцы стрелолиста обыкновенного на популяционном уровне // Матер. конф. молодых ученых АГПИ. — Арзамас: АГПИ, 2000. — с. 82 — 85.
8. Путиванова, Л. Г. Биология цветения двудомного дерева на примере клена ясенелистного (*Acer negundo* L) // Вестник ТвГУ. Серия «Биология и экология». Вып. 10. — 2008. — с. 130 — 137.
9. Сидорский, А. Г. Эволюция половой организации цветковых растений. — Н. Новгород: Волго-Вятское кн. изд-во, 1991. — 210 с.
10. Харитонова, С. С., Широкова Н. П. Особенности морфологической структуры соцветий и половая организация популяций *Urtica dioica* в условиях городской среды // Материалы X Международной студенческой научно-практической конференции г. Дмитровград, 2012 — с. 481 — 484.

Наличие в популяциях *Urtica dioica* L., *Acer negundo* L. и *Acer platanoides* L. особей с различающимися по половой организации соцветиями позволяет выдвинуть предположение о имеющем место сходстве адаптационных механизмов в репродуктивной сфере цветковых растений разных видов и родов к меняющимся условиям произрастания в городской среде.

Исходя из полученных данных, можно предположить, что гемикриптофиты (*Urtica dioica* L) более экологически лабильны, чем фанерофиты (*Acer*), благодаря более частой смене надземной сферы, что ещё раз подтверждает факт большей эволюционной продвинутой травянистых растений.

Ответ на комплекс внешних воздействий проявляется в морфологических изменениях цветков и соцветий только на уровне популяций. Проанализировав все полученные результаты по половой структуре городских популяций клена американского и крапивы двудомной, можно отметить, что в городских насаждениях клена американского соотношение женских и мужских особей примерно одинаково. У крапивы двудомной наблюдается изменение половой структуры популяции в сторону преобладания мужских растений (андройкистов) или женских (гинойкистов) в зависимости от условий произрастания. При катастрофических для вида условиях увеличивается число женских особей в популяции, при умеренно стрессовых — мужских. При этом половая структура популяций часто встречающихся раздельнополых гемикриптофитов в большей степени, чем фанерофитов, может служить индикатором изменения экологического состояния городской среды.

ХИМИЯ

Определение качественного состава шоколада молочного и цельного сгущенного молока с сахаром разных производителей на основании органолептической оценки и физико-химических показателей

Железнова Татьяна Анатольевна, кандидат химических наук, доцент;
Гузницева Мария Вячеславовна, студент;
Яшина Ксения Олеговна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье содержатся данные исследований качественного состава шоколада молочного и цельного сгущенного молока с сахаром разных производителей на основании органолептической оценки и физико-химических показателей.

Ключевые слова: шоколад молочный, цельное сгущенное молоко с сахаром, качественный состав, органолептическая оценка, физико-химические показатели.

Determining the qualitative composition of milk chocolate and whole condensed milk with sugar from different manufacturers on the basis of organoleptic evaluation and Physic-chemical parameters

Zheleznova Tatiana Anatolievna, Ph. D. in Chemical, Associate Professor;
Guznischeva Maria Vyacheslavovna, student,
Yashina Ksenia Olegovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article studies the qualitative composition of milk chocolate and whole condensed milk with sugar from different manufacturers on the basis of organoleptic evaluation and physic-chemical parameters. The article studies the qualitative composition of milk chocolate and whole condensed milk with sugar from different manufacturers on the basis of organoleptic evaluation and physic-chemical parameters.*

Keywords: *chocolate milk, whole condensed milk with sugar, the qualitative composition, organoleptic evaluation, physic-chemical characteristics.*

Согласно социокультурным традициям европейской культуры различают четыре основных вкуса человека: сладкое, солёное, горькое, кислое. С раннего детства самым любимым является вкус сладкого, ведь с самых первых дней жизни новорожденные получают с молоком матери лактозу — молочный сахар, важнейший дисахарид молока млекопитающих, который имеет сладкий вкус. В женском молоке содержится до 8% лактозы, в коровьем молоке — до 5% [3]. При употреблении сладкого в организме человека вырабатываются гормоны радости: эдорфин и серотонин, которые воздействуют на воспри-

имчивость к стрессам и эмоциональную устойчивость, регулируют гормональную функцию гипофиза и сосудистый тонус, улучшают двигательную функцию, а их недостаток приводит к мигреням и депрессиям [1]. Самыми распространенными товарами всеобщего употребления сладкого являются молочный шоколад и цельное сгущенное молоко с сахаром. Данные товары представлены в широком ассортименте и производятся различными производителями.

Целью работы являлось определение качественного состава шоколада молочного и цельного сгущенного молока с сахаром разных производителей на основании ор-

Таблица 1. Примерный химический состав шоколадав 100 г съедобной части

Вещество	Масса на 100 г
Белки	9,8
Жиры	34,7
Углеводы	50,4
Пищевые волокна	1,3
Органические кислоты	0,5
Вода	1,1
Моно- и дисахариды	47,5
Зола	2,2
Насыщенные жирные кислоты	19
Холестерин	0,015
Крахмал	2,9

ганолептической оценки и физико-химических показателей.

Согласно ГОСТшоколадмолочный представляет собойкондитерское изделие, получаемое на основе какао-продуктов, сахара, молока и (или) продуктов его переработки. В его состав входят не менее 25% общего сухого остатка какао-продуктов, не менее 2,5% сухого обезжиренного остатка какао-продуктов, не менее 12% сухих веществ молока и (или) продуктов его переработки, не менее 2,5% молочного жира и не менее 25% общего жира [4].Примерный химический состав шоколада в 100 г съедобной части в 100 г съедобной части приведен в табл. 1.

Для качественного исследования белков, жиров и углеводов, а также органолептических показателей были взяты следующие марки молочного шоколада: «Сладко», (ОАО Сладко), «Алёнка» (ОАО «МКФ Красный октябрь»), «Alpengold» (ООО «Крафт Фудс Рус», «Felicita Primo Amore» (ООО «Кондитерская фабрика «Русский шоколад»), «Бабаевский» (ОАО «Бабаевское»).

Для качественного обнаружения в шоколаде белков, углеводов и жиров были использованы качественные реакции.

Качественное обнаружение белка

Для обнаружения в шоколаде белков использовали ксантопротеиновую реакцию. При действии на белки или их растворы концентрированной азотной кислоты они окрашивают в желтый цвет. Реакция объясняется наличием в белках аминокислот, содержащих радикалы ароматических соединений, которые при взаимодействии с азотной кислотой образуют нитросоединения, окрашенные в желтый цвет.

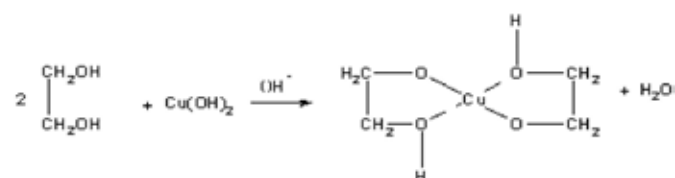
Качественное обнаружение жира

Для качественного обнаружения в шоколаде жиров (масла какао-бобов), использовали фильтровальную бумагу, на которой при надавливании на кусочек шоколада остается жировое пятно. На пятно наносили 0,5 М раствор перманганата калия и наблюдали присутствие жиров во всех образцах, но в разных количествах, о чем свидетельствовал осадок бурого цвета.

Для определения общего содержания жиров такжана фильтровальную бумагу помещали каплю жидкого шоколада, подсушивали и измеряли диаметр жирового пятна. Чем больше диаметр пятна, тем больше содержание жира.

Качественное обнаружение сахарозы

Качественной реакцией на многоатомные спирты, содержащие группы ОН при соседних атомах углерода (сахароза), является действие свежесозажденного гидроксида меди (II) с образованием ярко-синего окрашивания, обусловленного образованием комплексного гликолята меди:



Вкус, запах, внешний вид, консистенцию и форму шоколада определяли органолептическим методом. Органолептические показатели шоколада по ГОСТприведены в табл. 2.

Все взятые для анализа образцы шоколада по органолептическим показателям соответствуют ГОСТ. Цвет шоколада светло-коричневый, поверхность гладкая, матовая, без изломов и трещин в виде плиток. Консистенция твердая, с однородной структурой, на изломе матовая. Все плитки шоколада имели приятный сладкий вкус без горечи.

Сгущенным молоком, отвечающим требованиям ГОСТа, является продукт, получаемый с помощью частичного удаления воды из обезжиренного, нормализованного или цельного коровьего молока и консервирования сахаром [6]. Примерный химический состав сгущенного молока представлен в табл. 3.

Для определения физико-химических, а также органолептических показателей были взяты следующие марки цельного сгущенного молока с сахаром: «Рогачевъ» (ОАО Рогачевский молочноконсервный комбинат), «Главпро-

Таблица 2. Органолептические показатели шоколада по ГОСТ

Наименование показателя	Характеристика
Вкус и запах	Свойственные для конкретного типа шоколада, без постороннего привкуса и запаха.
Внешний вид	Лицевая поверхность ровная или волнистая, с рисунком или без него, блестящая. В шоколаде с крупными добавлениями в виде целых или дробленых орехов, цукатов, изюма, воздушных круп (и других) и в пористом допускается неровная поверхность. Не допускается поседение и зараженность вредителями. Для весового незавернутого шоколада допускается не более 5% лома, размер которого не превышает 1/3 площади плитки, лом более мелкого размера не должен превышать 3,0%.
Форма	Соответствующая рецептуре, используемому оборудованию, без деформации для всех видов шоколада, кроме весового.
Консистенция	Твердая.
Структура	Однородная. В шоколаде с крупными добавлениями целые или дробленые орехи, цукаты, изюм, воздушные крупы (и другие) равномерно распределены в массе шоколада. Ячеистая — для пористого шоколада.

Таблица 3. Примерный химический состав цельного сгущенного молока с сахаром

Вещество	Масса на 100 г
Белки	7,2
Жиры	8,5
Углеводы	56,0

Таблица 4. Физико-химические показатели цельного сгущенного молока с сахаром

Показатель	«Главпродукт»	«Рогачевъ»	«Алексеевский»	Норма по ГОСТ
Общая титруемая кислотность, °Т, не более	44	41	43	48
Массовая доля влаги, %, не более	25,8	18,7	23,3	26,5
Жирность	8,3%	8,5%	8,4%	Заявлено 8,5%

дукт» (ОАО «Главпродукт»), «Алексеевское» (Алексеевский молочноконсервный комбинат ЗАО).

Определение кислотности

Цельное сгущенное молоко с сахаром развели в 2,5 раза. В коническую колбу на 100 мл отмерили пипеткой 10 мл разведенного раствора, прилили 20 мл дистиллированной воды, три капли раствора фенолфталеина и титровали 0,1 н. раствором гидроксида натрия до появления слабо-розовой окраски, не исчезающей в течение 1 минуты.

$$T = V \cdot 25, \text{ где}$$

T — кислотность в градусах Тернера в 100 г неразведенных молочных консервов;

V — объем 0,1 н NaOH, пошедшего на титрование 100 мл продукта.

Определение влаги

После быстрого перемешивания каплю сгущенного молока наносили на призму рефрактометра РЛ-2. По-

казания рефрактометра считывали при 20°C по правой шкале, которая для цельного сгущенного молока соответствует проценту сухого остатка. Для определения процентного содержания влаги полученную цифру вычитали из 100.

Определение жирности

100 г пробы сгущенного молока растворяли в воде температурой около 60°C при помешивании стеклянной палочкой до полной однородности раствора. Раствор переливали через воронку в мерную колбу на 250 мл, ополаскивая стакан водой, которую сливают в ту же колбу. Охладив раствор до 20°C, доливали водой (20°C) до метки и, закрыв пробкой, перемешали. Если на поверхности обнаруживались капельки жира, то определение проводили, отвешивая неразведенный продукт в жиромер. В жиромер отмеривали 10 мл серной кислоты. Пипеткой на 10,77 мл вносили разведенные сгущенные молочные

Таблица 5. **Определение органолептических показателей разных видов молока цельного сгущенного с сахаром по ГОСТ**

Показатели	Характеристика
Вкус и запах	Сладкий, чистый с выраженным вкусом пастеризованного молока, без посторонних привкусов и запахов
Консистенция	Однородная по всей массе, без наличия ощущаемых кристаллов молочного сахара
Цвет	Белый с кремовым оттенком, равномерный по всей массе

консервы, 1 мл изоамилового спирта и, закрыв жиромер пробкой, энергично встряхивали содержимое жиромера 10–20 сек, перевортывая в процессе встряхивания 2–3 раза. Далее определение проводили, применяя при исследовании жира в сгущенном молоке двукратное центрифугирование. Содержание жира в сгущенном молоке находили, умножая показание жиромера на коэффициент 2,57.

Результаты физико-химических исследований цельного сгущенного молока с сахаром приведены в табл. 4.

Как видно из таблицы 4 показатель жирности сгущенного молока марки «Главпродукт» немного ниже нормы, а содержание влаги в сгущенном молоке марки «Рогачевъ» также ниже показателей ГОСТ. Однако это не отражается на качестве молочных консервов.

Определение вкуса, запаха, консистенции и цвета сгущенного молока определяли органолептическим методом. Результаты определения органолептических показателей разных видов молока цельного сгущенного с сахаром по ГОСТ представлены в табл. 5.

В результате проведенных исследований было показано, все образцы цельного сгущенного молока с сахаром по своим органолептическим показателям полностью соответствуют всем требованиям ГОСТ, однако продукция Рогачевского молокозавода отличается наилучшими качествами.

Литература:

1. Алейникова, Т.Л. Биохимия. — М.: ГЭОТАР-МЕД, 2003. — 779 с.
2. ГОСТ 2903 – 78 Молоко цельное сгущенное с сахаром. Технические условия.
3. ГОСТ 6534 – 89 Шоколад. Общие технические условия.
4. ГОСТ Р 52821 – 2007 Шоколад. Общие технические условия.
5. Тюкавкина, Н.А. Биоорганическая химия: Учебник для вузов/Н.А. Тюкавкина, Ю.И. Бауков. — М.: Дрофа, 2004. — 544 с.
6. Скурихин, И. М., Нечаев А.П. Всё о пище с точки зрения химика: Справ. издание. — М.: Высшая школа, 1991. — 288 с.

Сравнительная характеристика результатов определения общей жесткости и pH питьевой воды г. Арзамас бытовыми фильтрами разных производителей

Железнова Татьяна Анатольевна, кандидат химических наук, доцент;
Кандальникова Полина Игоревна, студент;
Раков Александр Юрьевич, студент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье приводится сравнение результатов определения общей жесткости и pH питьевой воды г. Арзамаса бытовыми фильтрами разных производителей.

Ключевые слова: питьевая вода, карбонатная жесткость, общая жесткость, постоянная жесткость, водородный показатель pH, фильтры.

Comparative characteristics of the results of determination of total hardness and pH of drinking water Arzamas household filters from different manufacturers

Zheleznova Tatiana Anatolievna, Ph. D. in Chemical, Associate Professor;
Kandalnikova Polina Igorevna, student,
Rakov Alexander Yurievich, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article compares the results of the determination of total hardness and pH of the drinking water of Arzamas household filters from different manufacturers.*

Keywords: *drinking water, carbonate hardness, total hardness, permanent hardness, the pH, filters.*

В средствах массовой информации проблеме питьевого водоснабжения в настоящее время уделяется очень много внимания. Обсуждаются вопросы, связанные с загрязнением и влиянием питьевой воды на здоровье человека, а также как с помощью фильтров очистки воды получить воду, соответствующую воде высшей категории качества.

В соответствии с ГОСТ питьевой водой называется вода по качеству в естественном состоянии или после подготовки, отвечающая гигиеническим нормативам и предназначенная для удовлетворения питьевых и бытовых потребностей человека либо для производства продукции, потребляемой человеком [1].

Согласно основным требованиям, предъявляемым питьевой воде, она должна быть безопасной в эпидемиологическом отношении, быть безвредной по химическому составу, обладать благоприятными органолептическими свойствами; быть биологически и физиологически полноценной.

Одним из показателей физиологической полноценности питьевой воды является жесткость воды — это совокупность свойств, обусловленная содержанием в воде солей кальция и магния. В зависимости от их количества вода делится на: очень мягкую (0–1,5 мг-экв/л); мягкую (1,5–3 мг-экв/л); средней жесткости (3–6 мг-экв/л); жесткую (6–9 мг-экв/л); очень жесткую (больше 9 мг-экв/л). Вода с жесткостью 7 мг-экв/л имеет неблагоприятные гигиенические свойства. Употребление жесткой воды приводит

к образованию камней в почках, желчном пузыре, она вызывает ранние отложения солей в соединительной ткани, позвоночнике и суставах, вызывая остеохондрозы и артрозы. Избыточный кальций, откладывается в стенках кровеносных сосудов, делая их хрупкими, что увеличивает риск инфарктов и инсультов.

Для эффективной работы организма человека необходимо также иметь водородный показатель pH крови в пределах 7,35–7,45. Высокий показатель pH крови дает ей возможность переносить больше кислорода, что в свою очередь позволяет каждой клетке тела выполнять свои функции наиболее эффективно и помогает ей удалять отходы ее жизнедеятельности. Но достичь это можно не химическими методами, а употреблением воды должного качества: использовать воду, которая является умеренно щелочной с pH 7,6–8,4.

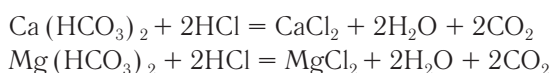
Для увеличения качества питьевой воды в домашних условиях многие жители г. Арзамаса используют бытовые фильтры-водоочистители отечественного и импортного производства, которые отличаются между собой производительностью, ресурсом, видом фильтрующего материала и способом использования [2].

Целью данной работы является сравнение результатов определения общей жесткости и pH питьевой воды г. Арзамаса бытовыми фильтрами очистки воды разных производителей.

Для анализа пробы питьевой воды отбирались в г. Арзамасе на ул. Мира с использованием фильтра «Барьер»

(ТМ БАРЬЕР); на ул. Карла Маркса — «Бритта» (ООО «БРИТТА»); на ул. Зеленая — «Аквел-Русь» Чехия, ул. Комсомольский бульвар — «Аквафор» (ООО «АКВАФОР»; на ул. Ленина — «Родничок» (ООО «Вкусная вода»).

На первом этапе определяли жесткость питьевой воды по способу Варта-Пфейфера [3]. Для этого, пипеткой на 100 мл отбирали в две чистые плоскодонные конические колбы (на 250 мл) по 100 мл водопроводной воды, предварительно ополаскивая 2–3 раза исходной водой колбу. В каждую из колб добавили по 3 капли раствора индикатора — метилового оранжевого (щелочной раствор имеет желтую окраску, а кислый — красную). Затем в бюретку на 50 мл наливали 0,1 н раствор соляной кислоты и по каплям, при непрерывном вращательном движении, титровали рабочим раствором (0,1н соляной кислоты) до появления не исчезающей желто-красной окраски. Кислота нейтрализует лишь гидрокарбонаты кальция и магния.

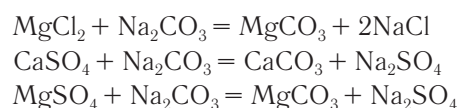
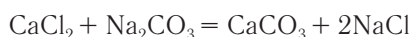


Количество израсходованной на титрование кислоты эквивалентно количеству солей, определяющих карбонатную жесткость титруемой воды. Карбонатную (временную) жесткость можно вычислить по формуле:

$$\text{Жв.} = \frac{C_{\text{HCl}} \cdot V_{\text{HCl}}}{V_{\text{H}_2\text{O}}} \cdot 1000, \text{ где}$$

C_{HCl} — нормальность рабочего раствора, моль экв/л
 V_{HCl} — объем рабочего раствора HCl, пошедшего на титрование, мл
 $V_{\text{H}_2\text{O}}$ — объем исследуемой воды, мл

Для определения общей жесткости к 100 мл исследуемой воды добавили 2–3 капли раствора индикатора — метилового оранжевого. Далее для удаления карбонатов прибавили 20 мл рабочего раствора гидроксида натрия, 20 мл раствора Na_2CO_3 и кипятили содержимое на плитке с асбестовой сеткой 3–5 минут. При этом осаждаются все соли кальция и магния, обуславливающие как карбонатную, так и некарбонатную жесткости:



После охлаждения раствор количественно переносили в мерную колбу на 250 мл и разбавляли дистиллированной водой до метки. Затем хорошо перемешивали и фильтровали через сухой складчатый фильтр. Полученный фильтрат собирали в мерную колбу на 100 мл и добавляем 1–2 капли метилоранжа. После чего титровали рабочим раствором соляной кислоты до бледно-розовой окраски. При этом избыток едкой щелочи и карбоната натрия нейтрализуется.

В основе расчетов общей жесткости воды лежит формула для обратного титрования:

$$\text{Ж}_{\text{общ.}} = \frac{(C_3V - C_1V_1)}{V_{\text{H}_2\text{O}}} \cdot 1000, \text{ где}$$

C_3V — нормальность и объем раствора, добавленного в избытке к анализируемому веществу, моль экв/л

C_1V_1 — нормальность и объем раствора соляной кислоты, пошедшего на титрование остатка щелочи и соды, не прореагировавших с солями, обуславливающими жесткость воды, моль экв/л

$V_{\text{H}_2\text{O}}$ — объем исследуемой воды, мл

При анализе воды определяли постоянную жесткость как разницу между общей жесткостью воды и карбонатной:

$$\text{Ж}_{\text{пост.}} = \text{Ж}_{\text{общ.}} - \text{Ж}_{\text{в.}}$$

Результаты определения pH и общей жесткости питьевой воды г. Арзамаса представлены в таблице 1.

На втором этапе по указанной выше методике определяли жесткость питьевой воды, пропущенной через бытовые фильтры-водоочистители: «Барьер», «Родничок», «Бритта», «Аквафор» и «Аквел-Русь». Результаты определения pH и общей жесткости питьевой воды г. Арзамаса после фильтрации представлены в табл. 2.

Как видно из табличных данных, питьевая вода в г. Арзамасе относится к категории жесткая и очень жесткая: общая жесткость колеблется от 8,5 до 10,6 мг-экв/л. Водородный показатель pH является умеренно щелочным и отвечает санитарным нормам качества питьевой воды. Использование всех указанных бытовых фильтров-водоочистителей позволяет снизить общую жесткость водопроводной воды. Однако наиболее эф-

Таблица 1. Результаты определения pH и общей жесткости питьевой воды г. Арзамаса

Питьева вода	pH	Жесткость воды		
		Жвр.	Жп.	Жоб.
Ул. Комсомольский бульвар	7,10	5,80	4,30	10,10
Ул. Мира	6,85	5,45	4,15	10,60
Ул. Ленина	7,10	5,80	4,40	10,20
Ул. Карла Маркса	6,90	6,20	4,00	10,20
Ул. Зеленая	6,95	5,50	3,00	8,50

Таблица 2. Результаты определения pH и общей жесткости питьевой воды г. Арзамаса после фильтрации

Фильтр	pH	Жесткость воды		
		Жвр.	Жп.	Жоб.
«Аквафор»	7,20	4,95	4,00	9,05
«Барьер»	7,20	5,40	4,40	10,40
«Родничок»	7,20	5,80	4,30	10,10
«Бритта»	7,10	6,00	4,10	10,10
«Аквел-Русь»	9,0	2,2	3,8	6,0

фективным действием по уменьшению общей жесткости воды достигается при использовании фильтра «Аквел-Русь», принцип действия которого основан не на механической очистке воды, а на применении мембраны обратного осмоса, которая способна очистить воду

от практически любых существующих в природе примесей. Фильтр смягчает воду на 2,5 мг-экв/л и сдвигает pH в щелочную сторону на 2,05 единицы. Таким образом, с помощью этого фильтра вода соответствует высшей категории качества.

Литература:

1. ГОСТ 30813–2002. Вода и водоподготовка. Термины и определения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gosthelp.ru/text/GOST308132002Vodaivodopod.html> (дата обращения: 12.11.2014).
2. Алексеев, Л. С. Контроль качества воды. — М.: ИНФРА-М, 2004. — 155 с.
3. Белянин, В. С. Жизнь, молекула воды и золотая пропорция // Наука и жизнь. — 2004. — № 10 — С. 2–9.
4. Шпейзер, Г. М., Минеева Л. А. Руководство по химическому анализу вод: методическое пособие. — Иркутск: Иркутский гос. ун-т, 2006. — 37 с.

ЭКОЛОГИЯ

Изучение влияния техногенного воздействия на семенную продуктивность растений

Кончина Татьяна Александровна, кандидат биологических наук, доцент;

Гузницева Мария Вячеславовна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассматриваются вопросы адаптации растений, связанные с техногенной деятельностью человека. С увеличением техногенного воздействия на окружающую среду связаны такие особенности семенной продуктивности, как увеличение массы 1000 семян, возрастание энергии прорастания и всхожести семян сорных растений.

Ключевые слова: техногенное воздействие, техногенный стресс, адаптации, масса 1000 семян, энергия прорастания, всхожесть семян, лопух большой, щавель конский.

Study of the influence of Anthropogenic impact n the seed production of plants

Konchina Tatiana Aleksandrovna, Ph. D. in Biology, Associate Professor;

Guznischeva Maria Vyacheslavovna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *The article deals with the adaptation of plants associated with anthropogenic human activities. With the increase of anthropogenic impact on the environment related features such seed production, as the increase in mass of 1000 seeds, increase vigor and germination of weed seeds.*

Keywords: *technological impact, anthropogenic stress, adaptation, weight of 1000 seeds, germination energy, germination, burdock, sorrel.*

Загрязненная среда обитания вследствие техногенной деятельности человека вызывает многообразные адаптации организмов, позволяющие им выживать в измененных условиях. Объекты биоценоза выступают как накопители, перераспределители и фильтры на пути потока химических элементов в биосферном круговороте вещества и энергии, из которого растения не могут выйти и подвергаются воздействиям на территории обитания [6]. Стремясь повысить сопротивляемость к антропогенным стрессорам, растения модифицируют метаболические процессы [2, 3, 7], изменяется жизнеспособность семенного потомства [4].

Выявленные в работе особенности семенной продуктивности растений, такие как увеличение массы 1000 семян и возрастание энергии прорастания и всхожести с увеличением техногенного воздействия, дают представление об адаптационных способностях растений, произрастающих в зоне техногенного стресса.

Целью работы явилось изучение адаптационных возможностей семенной продуктивности лопуха большого (*Arctiumlappa, L.*) и щавеля конского (*Rumexconfertus, Willd.*) в условиях техногенного стресса. Для реализации поставленной цели решались **задачи:** определить массу 1000 семян, энергию прорастания и всхожесть семян в районах с разной техногенной нагрузкой.

Вопрос зависимости урожайности и крупности семян растений обсуждается давно. На преимущество крупных семян перед средними и мелкими в неблагоприятных условиях при прорастании семян и в начале развития растений указывают С.М. Белецкий и Л.Г. Ковалев [1]. Специалисты отдела семеноводства ВНИИМК провели детальный анализ результатов многочисленных работ по взаимосвязи крупности семян и их урожайных свойств и пришли к выводу, что ввиду отсутствия единого мнения по данному вопросу и недостаточности сведений о специ-

фических особенностях семян растений различного направления целесообразно проведение дальнейших исследований в этой области [5].

Материал для исследования был собран на 5-ти участках с разной техногенной нагрузкой: участок №1 — Кремницкая свалка ТБО без системы дренажа и отвода жидкости, расположенная в Бутурлинском районе; участок №2 — полотно железной дороги р. п. Бутурлино; участок №3 — овраг, примыкающий к Арзамасскому заводу коммунального машиностроения (Коммаш); участок №4 — территория Арзамасского машиностроительного завода (АМЗ). В качестве контроля был выбран участок поляны смешанного леса, площадью 200 м² с серой лесной почвой, расположенный в Нижегородской области Бутурлинского района.

Собранные воздушно-сухие семена хранили в бумажных пакетах при комнатной температуре. Семена растений проращивали в трех повторностях (в каждой по 100 семян) в темноте на фильтровальной бумаге в чашках Петри при температуре +20°С, периодически увлажняя дистиллированной водой. Энергию прорастания определяли на 3-й день, а лабораторную всхожесть — на 7-й день, семя считали проросшим, если длина корешка была не меньше диаметра семени. Оценка достоверности значений проводилась методом вариационной статистики с использованием t-критерия Стьюдента в условиях достоверной вероятности, равной 95%, программой Excel.

В результате проведенного исследования установлено, что на всех опытных участках семена *лопуха большого* были достоверно крупнее контрольных значений, а наиболее крупные, превосходящие контроль более чем на 2,1 грамма, собраны в г. Арзамасе на территории АМЗ и возле железной дороги (рис. 1).

В районе предприятия машиностроения «Коммаш» семена также отличались довольно крупными размерами (5,8 г), что больше контрольных значений на 1,5 г. *Лопух большой*, произраставший на Кремницкой свалке, имел массу 1000 семян в среднем на 1,2 г больше аналогичного показателя лесных растений, выросших на поляне, где антропогенное воздействие минимально. Наибольшая техногенная нагрузка складывается в зоне Арзамасского машиностроительного завода, железной дороги и завода «Коммаш», где собраны образцы наиболее крупных семян, что свидетельствует о наибольшей приспособленности *лопуха большого* к данным условиям. Техногенная нагрузка несколько меньше в зоне свалки, что проявляется для данного вида растения в формировании более мелких семян.

Самые крупные семена *щавеля конского* собраны возле завода «Коммаш», их масса 4,5 г, что больше контрольных значений почти в 2,4 раза (рис. 2). Около ОАО «АМЗ» данное растение нами не обнаружено. Достаточно большой массой также обладали семена *конского щавеля*, выросшие на железнодорожных насыпях, они крупнее «лесных» в среднем на 1,3 грамма. Семена растений, со-

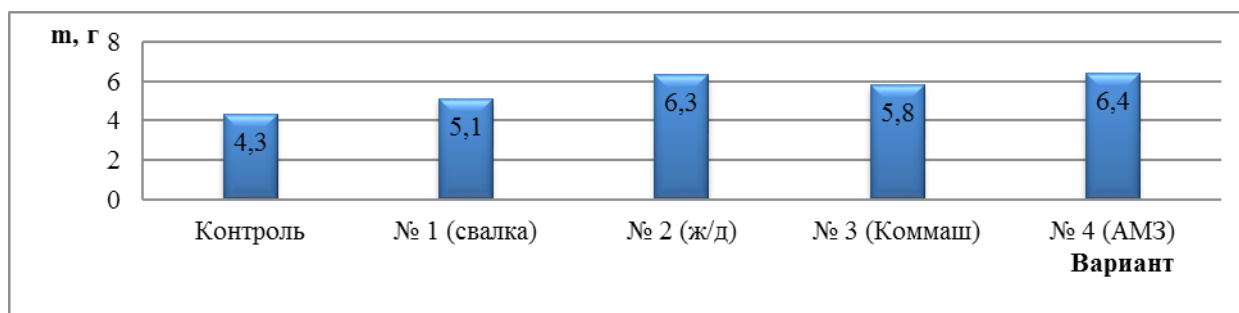


Рис. 1. Зависимость массы 1000 семян лопуха большого от района исследования

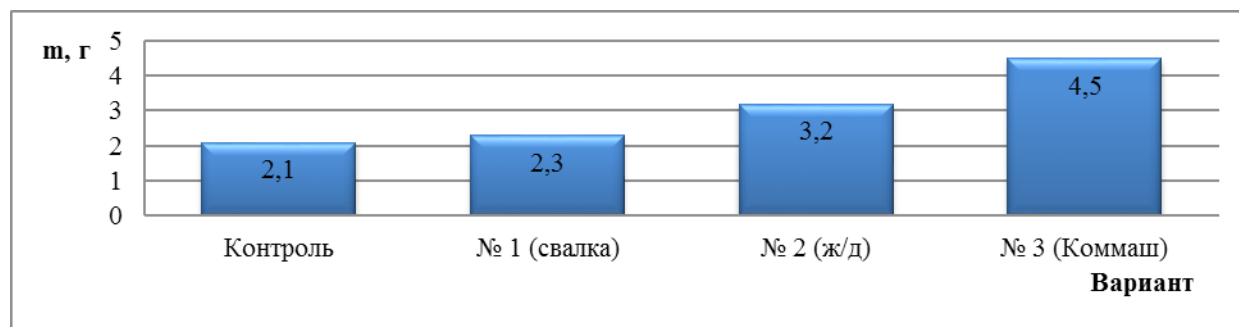


Рис. 2. Зависимость массы 1000 семян щавеля конского от района исследования

Таблица 1. Энергия прорастания и всхожесть семян лопуха большого в зависимости от техногенной нагрузки

Вариант	Е прорастания, % (M ± m)	P	Всхожесть семян, % (M ± m)	P
Контроль	70,6 ± 0,3	-	78,9 ± 0,1	-
АМЗ	76,2 ± 0,1	≤ 0,001	82,4 ± 0,2	≤ 0,005
Коммаш	78,1 ± 0,1	≤ 0,02	83,5 ± 0,1	≤ 0,01
Ж/Д	80,3 ± 0,2	≤ 0,005	87,6 ± 0,2	≤ 0,001
Свалка	72,8 ± 0,2	> 0,05	80,1 ± 0,1	≤ 0,005

бранных с Кремницкой свалки обладали массой 2,3г, что практически не отличались от контрольных значений.

Очевидно, растения, адаптируясь к стрессовым техногенным условиям (выбросы промышленных предприятий, автомобильный и железнодорожный транспорт) стремятся к образованию максимально крупных семян для обеспечения наибольшего их прорастания.

В ходе исследования было установлено, что наибольшей энергией прорастания обладают семена лопуха большого, взятые с участка железнодорожных насыпей: 80,3%, что на 9,7% больше контрольных (табл. 1). Также данные семена имеют самую большую всхожесть 87,6%, что на 8,7% больше контрольных значений.

Достаточно большой энергией прорастания (78,1%) обладают семена растений, выросшие вблизи завода коммунального машиностроения (Коммаш) и собранные с территории АМЗ (76,2%), что соответственно на 7,5% и на 5,6% больше контроля (рис. 3). У семян, собранных с данных участков, наблюдается повышенная всхожесть, в сравнении с контролем: Коммаш — 83,5% и АМЗ — 82,4%, что на 4,6% и 3,5% превышает контрольные цифры.

Повышенная энергия прорастания и всхожесть семян лопуха большого на территориях, примыкающих к железной дороге и предприятиям машиностроения, свидетельствуют о приспособленности данного вида к прорастанию в местах высокого техногенного воздействия. Также на этих территориях семена обладали повышенной крупностью в отличие от контрольных значений, где техногенная нагрузка минимальна.

Семена лопуха, произрастающего на свалке, незначительно (на 2,2%) отличаются энергией прорастания от семян, собранных в лесной зоне и на 1,2% имеют большую всхожесть. Видимо в зоне полигона ТБО для данного вида растения складываются менее жесткие условия прорастания по сравнению с территориями, прилегающими к заводам и железнодорожному полотну. Здесь также были собраны более мелкие семена лопуха.

Самой большой энергией прорастания обладают семена щавеля конского, собранные возле железной дороги на железнодорожных насыпях (88,1%), что на 15,6% больше контрольных значений, всхожесть семян выше контроля на 10,9% (табл. 2).

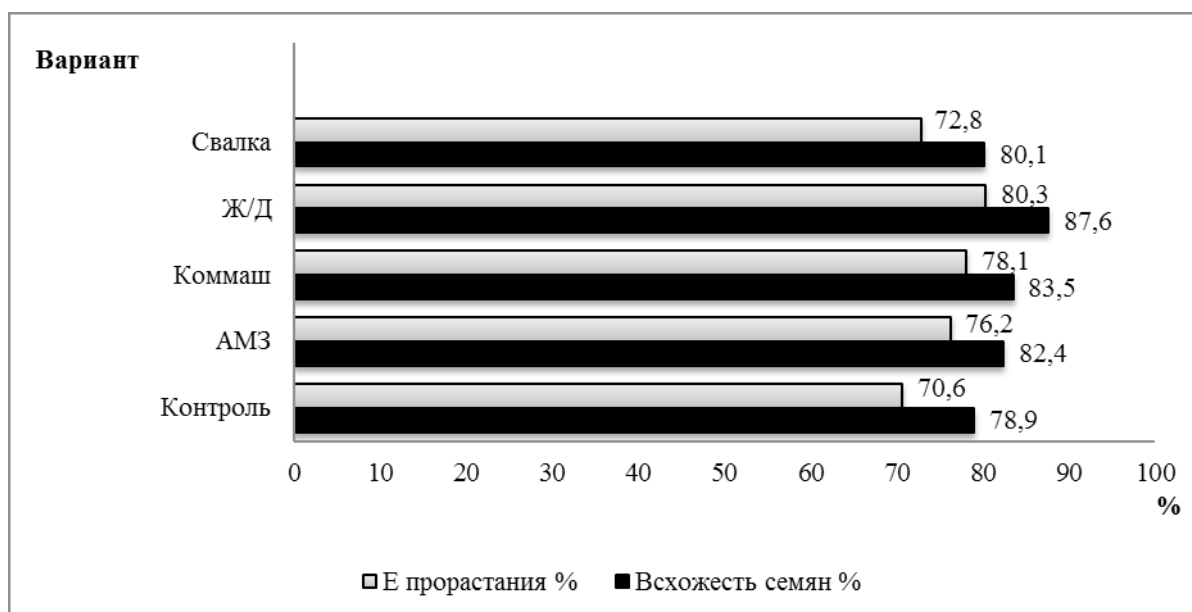


Рис. 3. Зависимость энергии прорастания и всхожести семян лопуха большого от района исследования

Таблица 2. Энергия прорастания и всхожесть семян щавеля конского в зависимости от техногенной нагрузки

Вариант	Е прорастания, % (M ± m)	P	Всхожесть семян, % (M ± m)	P
Контроль	72,5 ± 0,1	-	81,4 ± 0,1	-
Коммаш	80,3 ± 0,3	≤ 0,001	87,9 ± 0,2	≤ 0,005
Ж/Д	88,1 ± 0,1	≤ 0,005	92,3 ± 0,1	≤ 0,001
Свалка	76,4 ± 0,2	≤ 0,01	84,1 ± 0,2	≤ 0,01



Рис. 4. Зависимость энергии прорастания и всхожести семян щавеля конского от района исследования

Семена щавеля, собранные в районе завода «Коммаш», также обладают повышенной энергией прорастания — 80,3% (на 8,1% больше контроля) и повышенной всхожестью 87,9% (на 6,5% больше контроля). Отмечена достоверная разница по данным показателям (3,9% и 2,7%) между семенами контрольного участка и семенами щавеля, выросшего на свалке ТБО.

Более высокие показатели посевных качеств семян щавеля конского на территориях с высокой антропогенной нагрузкой свидетельствуют о приспособленности данного растения к техногенному стрессу.

Таким образом, в ходе исследования установлено, что сорные растения, адаптируясь к стрессовым тех-

ногенным условиям (выбросы промышленных предприятий, автомобильный и железнодорожный транспорт) стремятся к образованию максимально крупных семян для обеспечения наибольшего их прорастания и всхожести.

Энергия прорастания и всхожесть семян *лопуха большого* и *щавеля конского* повышены в условиях техногенного стресса, что свидетельствует о приспособленности растений к особенностям данной территории.

Наибольшая техногенная нагрузка проявляется в районах Арзамасского машиностроительного завода, Арзамасского завода коммунального машиностроения и железной дороги.

Литература:

1. Базель, В. С., Позолотина Н. В., Бельский Е. А., Жуйкова Т. В. Изменчивость популяционных параметров: адаптация к токсическим факторам среды // Экология. — 2001. — № 6. — с. 447–453.
2. Белецкий, С. М., Ковалев Л. Г. Крупность семян и урожай // Селекция и семеноводство. — 1969. — № 4. — с. 60–63.
3. Воробьев, Г. В., Алябьев А. Ю., Огородникова Т. И., Хамидуллин А. Ф., Воробьев В. Н. Адаптивные возможности одуванчика лекарственного в условиях загрязнения атмосферы автомобильным транспортом // Экология. — 2014. — № 2. — с. 91–96.
4. Позолотина, В. Н., Антонова В. Н., Базель В. С., Журавлева Т. В., Северюхина О. А. Пути адаптации популяций одуванчика лекарственного к длительному химическому и радиационному воздействию // Экология. — 2006. — № 6. — с. 440–445.
5. Хатнянский, В. И., Волгин В. В., Пивень Л. Е. Влияние крупности семян на их посевные и урожайные свойства // Научно-технический бюллетень ВНИИМК. — Краснодар. — 2005. — Вып. 1 (132). — с. 42–48.

6. Цаценко, Л. В., Синельникова А. С. Пыльцевой анализ в селекции // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). — 2012. — №03 (077) [Электронный ресурс]. URL: <http://ej.kubagro.ru/archive.asp?p=77> (дата обращения 12.10.2014).
7. Шашурин, М. М., Журавская А. Н. Изучение адаптивных возможностей растений в зоне техногенного воздействия // Экология. — 2007. — №2. — с. 93–98.

Оценка состояния городских пришкольных территорий с помощью палиноиндикации

Кончина Татьяна Александровна, кандидат биологических наук, доцент;
Яшина Ксения Олеговна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье приводятся результаты исследования состояния мужской генеративной сферы растений-палиноиндикаторов, изменения фертильности и жизнеспособности пыльцы на пришкольных участках города.

Ключевые слова: *пыльца растений, жизнеспособность пыльцы, фертильность пыльцы, антропогенная нагрузка, Betula Pendula, Salix fragilis, Acernegundo, Pópulusálba.*

Assessment of urban school areas with the help of paginainicial

Konchina Tatiana Aleksandrovna, Ph. D. in Biology, Associate Professor;
Yashina Ksenia Olegovna, student
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

Abstract. *In the article the results of research on the status of the male generative sphere plants paginainicial, changes fertility and viability of pollen on the school sites of the city.*

Keywords: *pollen, pollen viability, pollen fertility, human pressure, BetulaPendula, Salix fragilis, Acer negundo, Pópulusálba.*

В настоящее время актуальными являются наблюдения за изменениями состояния окружающей среды, вызванные антропогенными причинами. В первую очередь на стрессовые воздействия среды реагирует репродуктивная сфера организмов [5], условия выращивания растений оказывают влияние на состояние пыльцевых зерен, их жизнеспособность [1]. Показано, что под действием промышленных и транспортных выбросов, сбросов в водоемы образуется большое количество стерильных пыльцевых зерен [5,7,8]. Палиноиндикацию можно использовать для оценки состояния окружающей среды [3; 4].

Цель нашей работы: оценить экологическое состояние городской среды по качеству пыльцевых зерен древесных растений и выявить наиболее чувствительные палиноиндикаторы путем исследования жизнеспособности и фертильности пыльцы. Объекты исследования — пыльцевые зерна растений-палиноиндикаторов: *берёзы повислой (BetulaPendula), ивы ломкой (Salixfragilis), клёна американского (Acernegundo), тополя белого (Pópulusálba).*

Материал был собран и обработан с четырех опытных участков исследования, находящихся на пришкольных территориях города Арзамаса. Было интересно проанализировать состояние среды именно в районе школ города, расположенных на территориях, испытывающих антропогенную нагрузку. Репродуктивная система человека, как неоднократно указывалось многими исследователями, чувствительна к воздействию внешней среды [9]. А формирующийся организм подростков особенно чувствителен к данным воздействиям.

- В качестве контроля использован участок смешанного леса в Ардатовском районе, расположенный вдали от автомобильной трассы и промышленных предприятий.

- МБОУ «Гимназия» г. Арзамаса располагается во дворах жилых домов в центре города, за ней находятся гаражи.

- МОУ СОШ №14 находится в юго-восточной части города, на окраине. Вблизи проходит автотрасса с большой нагрузкой автотранспорта, параллельно ко-

торой тянется ЛЭП, в радиусе примерно 1,5 км расположены Арзамасский машиностроительный завод и Арзамасский приборостроительный завод.

- МОУ СОШ №15 располагается на улице очень оживленным транспортным потоком, на ней находится машиностроительный завод. Недалеко от школы стоит телевышка, высотой 192 м — мощный источник электромагнитного излучения.

- МОУ СОШ №58 располагается на обочине автодороги с высоким транспортным потоком, а сбоку от нее тянется автомобильный мост, по которому осуществляется движение на Нижний Новгород. Параллельно фасаду школы, примерно на расстоянии 200 – 400 м проходят железнодорожные пути.

Для определения фертильности пыльцы (*оплодотворяющей способности*) использовали ацетокарминовый метод [6]. Фертильные зерна окрашиваются в ярко-красный цвет, а стерильные остаются бесцветными. Жизнеспособность пыльцы (способность мужского гаметофита к росту на соответствующих тканях пестика) определяли с помощью изатинового реактива или пролин-теста. Жизнеспособная пыльца реагирует с изатином и окрашивается в интенсивно темно-синий цвет, а нежизнеспособные пыльцевые зерна остаются бесцветными [2]. Достоверность различий между контрольным и опытными вариантами оценивали с помощью критерия Стьюдента на 5%-ном уровне значимости, используя программу «Biostat».

В результате проведенных нами исследований было установлено, что ряд древесных растений в ответ на воз-

действие стрессующих факторов городской среды реагирует снижением жизнеспособности и фертильности пыльцы.

Показано, что жизнеспособность пыльцы *березы повислой* по сравнению с контролем достоверно ниже во всех опытных вариантах за исключением СОШ №14. В районе гимназии разница между лесными и опытными показателями составляет 2,7%, в районе СОШ №15 — уже 5,6%, и наконец, наибольшая разница отмечена в районе СОШ №58 — 8% (табл. 1).

Достоверные различия выявлены между жизнеспособностью пыльцы *ивы ломкой*, выросшей на контрольном участке (58,0%) и всеми экспериментальными площадками (табл. 1, рис. 1). Разница между вариантами существенна и составляет для территорий, прилегающих к СОШ №14 — 4,6%, для гимназии — 6,3%. Максимальное снижение жизнеспособности пыльцы наблюдается в районе школы №15 — 10% и школы №58 — 9,3%.

Между жизнеспособностью пыльцы *клена американского* контрольного варианта (54,9%) и участка гимназии (47,8%) выявлены различия, составившие 7,1%, в районе школы №14 — 10,8%, школы №58 — 9,3%, и максимальное снижение зарегистрировано на участке СОШ №15 — 11,1%. Эксперимент показал, что максимально снижает свою жизнеспособность пыльца *тополя белого* вблизи школ №15 и №58 (14,7% и 16,6% соответственно), рядом с гимназией и СОШ №14 разница в жизнеспособности пыльцы составляет 8,8% и 10,4% соответственно.

Таблица 1. Жизнеспособность пыльцы деревьев в исследуемых районах г. Арзамаса, %

Вид растения	Вариант				
	Лес	СОШ №58	СОШ №15	СОШ №14	Гимназия
Береза повислая	60,1 ± 0,4	52,1 ± 0,7***	54,5 ± 0,6**	59,6 ± 0,5	57,4 ± 0,5**
Ива ломкая	58,0 ± 0,3	48,7 ± 0,5*	48,0 ± 0,5**	53,4 ± 0,8*	51,7 ± 0,3**
Клен американский	54,9 ± 0,5	45,6 ± 0,8*	43,3 ± 0,4*	44,1 ± 0,2*	47,8 ± 0,6*
Тополь белый	58,5 ± 0,4	41,9 ± 0,3**	43,8 ± 0,8**	48,1 ± 0,7**	49,7 ± 0,5*

*P ≤ 0,05; **P ≤ 0,005 ***P ≤ 0,001

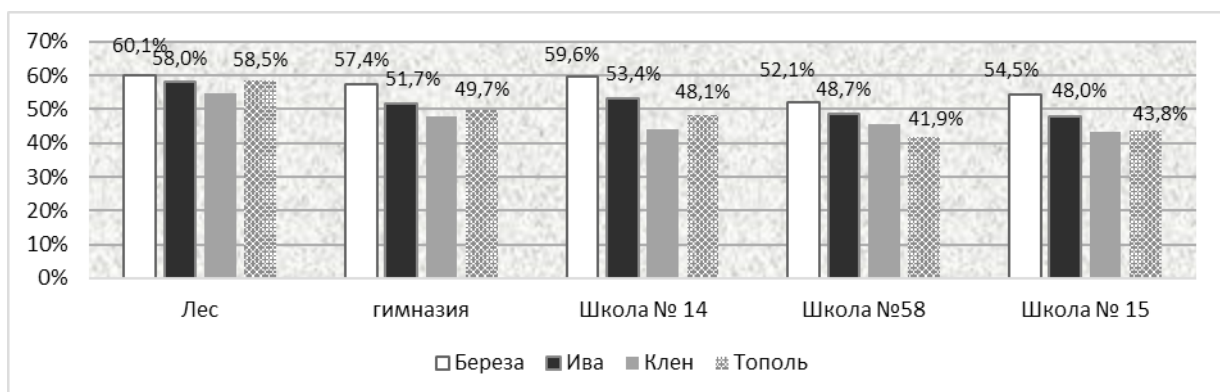


Рис. 1. Зависимость жизнеспособности пыльцы деревьев от района исследования

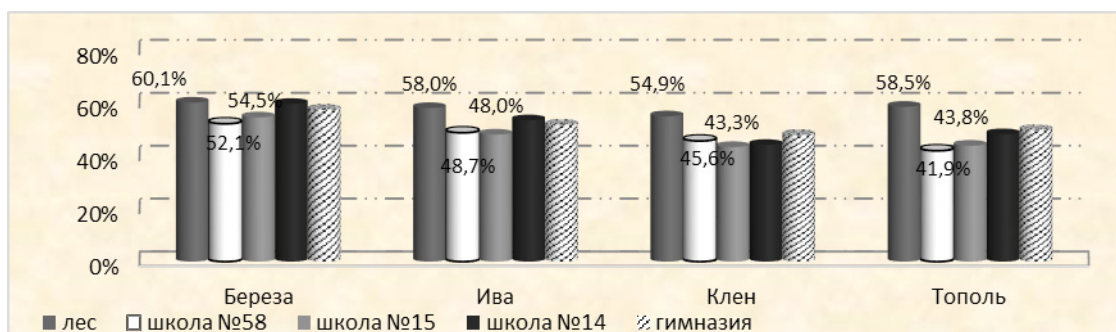


Рис. 2. Жизнеспособность пыльцы деревьев в исследуемых районах

Итак, все четыре вида древесных растения имеют максимальные показатели жизнеспособности пыльцы в лесу, на контрольном участке (рис. 2). Минимальная жизнеспособность пыльцы отмечена у *клёна американского* — 54,9%, средняя — у *ивы ломкой* и *тополя белого* (58%) и максимальная — у *березы повислой* (60,1%). Наименьшие значения этого показателя наблюдались в районах СОШ №15 и СОШ №58. Самым чувствительным палиноиндикатором среди изученных оказался *тополь белый*, у которого зафиксировано наиболее значительное изменение качества пыльцевых зерен в этих вариантах опыта.

Фертильность пыльцевых зёрен изучаемых видов древесных растений в пределах города Арзамаса имеет

сходные показатели. У пыльцы, собранной в лесу наблюдается более высокий процент фертильности, т. к. данный участок испытывает минимальную антропогенную нагрузку (табл. 2).

Изучение пыльцы *березы повислой* позволило установить существенное повышение стерильности пыльцы в опытных вариантах. В районах школ №15 и №58 фертильность ниже контроля (97,8%) на 19,4% — 18,5%, рядом с гимназией она снижена на 10,5%, а возле СОШ №14 — на 9,3% (рис. 3).

Ива ломкая на условия среды в районе гимназии и СОШ №14 реагирует снижением фертильности пыльцы на 6,8 — 6,9%, в окрестностях СОШ №15 и №58 различия более существенны: 15,5% — 14,3% соответственно. Резкое сни-

Таблица 2. Фертильность пыльцевых зерен деревьев в исследуемых районах г. Арзамаса, %

Вид растения	Вариант				
	Лес	Гимназия	СОШ №14	СОШ №15	СОШ №58
Береза повислая	97,8 ± 0,7	87,3 ± 0,4*	88,5 ± 0,7**	78,4 ± 0,6***	79,3 ± 0,6***
Ива ломкая	93,7 ± 0,4	86,8 ± 0,9*	86,9 ± 0,4***	78,2 ± 0,7***	79,4 ± 0,3**
Клен американский	92,6 ± 0,3	79,8 ± 0,3*	85,8 ± 0,3**	73,6 ± 0,3**	74,5 ± 0,8*
Тополь белый	93,9 ± 0,5	86,4 ± 0,3*	86,1 ± 0,8***	76,2 ± 0,48***	74,7 ± 0,4*

*P ≤ 0,05; **P ≤ 0,005 ***P ≤ 0,001

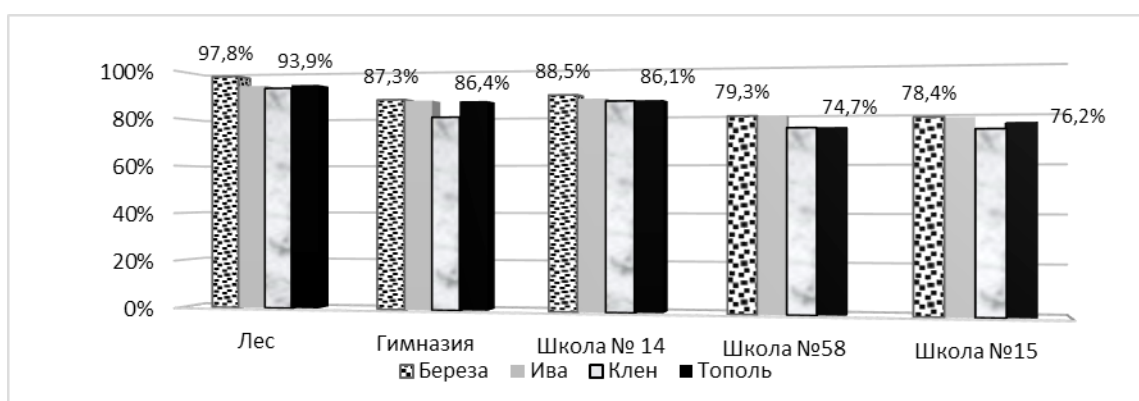


Рис. 3. Зависимость фертильности пыльцы деревьев от района исследования

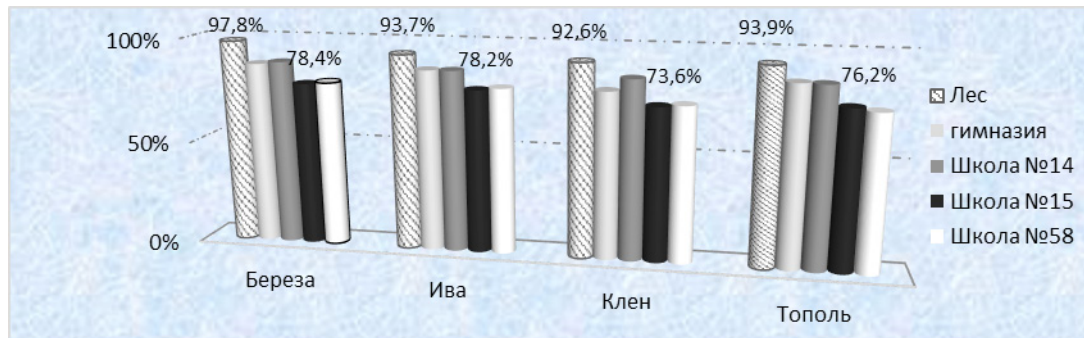


Рис. 4. Фертильность пыльцы деревьев в районах исследования

жение фертильности пыльцы также наблюдается у *клена американского* на 19,0% — 18,1% рядом со школами №15 и №58, тогда как в районах гимназии и СОШ №14 эти показатели равны 12,8% — 6,8%. Пыльца *тополя белого* по сравнению с контролем снижает свою фертильность на 17,7% — 19,2% в районах с высокой антропогенной нагрузкой (СОШ №15 и №58), в 2,5 раза меньше падение этого показателя в окрестностях школ №14 и гимназии. Возможно, это связано с тем, что около школы №58 проходит основная дорога на Нижний Новгород и железнодорожные пути. Школа №15 расположена около телевышки, можно предположить, что на относительно низкие показатели жизнеспособности и фертильности оказывают влияние электромагнитные волны и деятельность предприятия машиностроения.

Итак, все исследуемые растения реагируют на антропогенное воздействие города увеличением доли стерильной пыльцы. В контроле самый высокий процент фертильности пыльцы отмечен у *березы повислой* — 97,8%, минимальный — у *клена американского* (92,6%), средние показатели у *ивы ломкой* (92,6%) и *тополя белого* (93,9%) (рис. 4).

Из исследованных видов древесных растений наиболее чувствительной фертильность пыльцы оказалась у *березы повислой* и *тополя белого*, у которых было отме-

чено максимальное понижение этого показателя по сравнению с контролем.

Согласно проведенным исследованиям можно выявить разницу между антропогенной нагрузкой в городской местности и в смешанном лесу, влияющую на качество пыльцы растений-палиноиндикаторов, а возможно, и на репродуктивную сферу и здоровье человека. Как показали исследования, в экологическом отношении лес является наиболее благоприятной зоной, следовательно, населенные пункты вблизи него, более приемлемы для проживания и продления рода, по сравнению с городской местностью. В городе разница в показателях фертильности и стерильности пыльцы, взятой, из районов, разное удаленных от промышленных предприятий и автомобильных трасс, также очевидна. Наиболее благоприятная экологическая обстановка складывается около школ, находящихся во дворах жилых домов, вдали от промышленных предприятий.

Таким образом, показано, что флора города испытывает максимальную антропогенную нагрузку, а в сельской местности — минимальную. При этом самыми чувствительными палиноиндикаторами из исследованных растений оказались *берёза повислая* по фертильности и *тополь белый* по фертильности и жизнеспособности пыльцы.

Литература:

1. Бессонова, В. П., ФендюрЛ. М., Пересыпкина Т. Н. Влияние загрязнения окружающей среды на мужскую фертильность декоративных цветочных растений // Бот. журн. — 1997. — Т. 82. №5. — с. 38–45.
2. Биотехнология растений. Культура клеток. — М.: Агропромиздат, 1989. — 59 с.
3. Ервандян, С. Г. Об использовании микрогаметофитного поколения в семействе розоцветных (ROSACEAE JUSS) для биоиндикации природной среды в Армении // Экология. — 2005. — №4. — с. 75–81.
4. Кончина, Т. А., Марина А. В., Вершинина Л. В. Организация биоиндикационных исследований загрязнения окружающей среды по реакции пыльцы цветковых растений // Биология в школе — 2010. — №9. — с. 43–48.
5. Кончина, Т. А. Возможности использования качества пыльцы растений в биоиндикации водоемов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2014. — №06 (65). — Ч. 1. — с. 67–69.
6. Паушева, З. П. Практикум по цитологии растений. — М.: Агропромиздат, 1988. — 148 с.
7. Сероглазова, Н. Г., Бакташева Н. М. Индикация чистоты окружающей среды по состоянию пыльцы растений, произрастающих в дельте р. Волги // Вестник МГОУ. Естественные науки. — 2012. — №1. — с. 65–68.
8. Третьякова, И. Н., Носкова Н. Е. Пыльца сосны обыкновенной в условиях экологического стресса // Экология. — 2004. — №1. — с. 26–33.

9. Тухватулина, Л. М., Даутов Ф. Ф., Черепанова Е. Н. Репродуктивное здоровье женщин на территориях города с разным уровнем антропогенной нагрузки // Гигиена и санитария. — 2009. — № 1. — с. 17–20.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 21.1 (80.1) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Каленский А. В.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4