

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Вологодский государственный университет

**МАТЕРИАЛЫ  
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
XI ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ  
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

**Том 3**

Вологда  
2017

УДК 001 (06)  
ББК 72.5  
М 34

Утверждено редакционно-издательским советом ВоГУ

Редакционная коллегия:

*Синицын А.А.*, проректор по НРИИР, председатель  
*Тягин И.Н.*, д-р филос. наук, профессор  
*Изюмова Л.В.*, канд. ист. наук, доцент  
*Левкова М.В.*, канд. ист. наук, доцент  
*Тихомирова Е.Л.*, канд. пед. наук, доцент  
*Кевля Ф.И.*, д-р пед. наук, доцент  
*Макеева И.А.*, канд. пед. наук, доцент  
*Марченко О.А.*, канд. пед. наук  
*Маркевич О.А.*, канд. пед. наук  
*Нагибина О.В.*, канд. пед. наук, доцент  
*Соболева Н.А.*, канд. искусствоведения, доцент  
*Елагина Н.Л.*, канд. пед. наук, доцент  
*Силкин В.П.*, канд. юрид. наук  
*Телина Н.В.*, начальник отдела НИРСиА  
*Прахова А.М.*, специалист по УМР ОНИРСиА

М 34 **Материалы межрегиональной научной конференции XI ежегодной научной сессии аспирантов и молодых ученых : в 3 т. /** М-во образ. и науки РФ, Вологод. гос. ун-т. – Вологда : ВоГУ, 2017. – Т. 3. – 409 с. : ил.

ISBN 978-5-87851-768-3

ISBN 978-5-87851-771-3 (т. 3)

В сборнике представлены результаты научных исследований молодых ученых, аспирантов, магистрантов, студентов старших курсов вузов Вологодской области и других регионов Российской Федерации по проблемам философии, истории, социальной работы, педагогики, психологии, музыкального образования и этномузыкологии, физической культуры и спорта, юриспруденции.

УДК 001 (06)  
ББК 72.5

ISBN 978-5-87851-771-1 (т. 3)  
ISBN 978-5-87851-768-3

© ФГБОУ ВО «Вологодский  
государственный университет, 2017

### *Уважаемые коллеги!*

Научная сессия аспирантов и молодых учёных является крупным научным мероприятием. Став традиционной, сессия ежегодно предоставляет возможность начинающим исследователям выступить с докладами о своих изысканиях, участвовать в дискуссиях, публично защищать результат своего труда.

В молодости человек легко приобретает знания, навыки и умения, наиболее способен к творческой деятельности, к формулировке эвристических гипотез, максимально работоспособен. Поэтому именно с молодежью связан прогресс современной науки, особенно естественных и технических наук. Очень важно поддержать начинающих исследователей на этом этапе их творчества. Кто-то на конференции знакомится с коллегами и обсуждает близкие научные темы, кто-то использует площадку сессии для своей предварительной защиты. И мы рады, что организованная Вологодским государственным университетом межрегиональная научная конференция становится популярной среди аспирантов, магистрантов и студентов разных университетов страны. Многие рассматривают нашу сессию как «окно возможностей» и начало своего научного признания.

Уважаемые аспиранты и молодые учёные, постарайтесь свои первые результаты исследований сделать отправной точкой, от которой будете строить свою научную карьеру. Будьте успешными, научитесь побеждать в конкурентной борьбе! Цифровая революция делает конкуренцию фактически глобальной. Когда у обучающихся есть доступ к образовательным ресурсам лучших мировых университетов, то конкуренция становится ключевым фактором выживания. А наша научная сессия – это только начало долгого и плодотворного пути!

*Л.И. Соколов, доктор технических наук,  
профессор, ректор ВоГУ*

**ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ «ВИТРУВИАНСКОГО ЧЕЛОВЕКА»  
И ПРОЯВЛЕНИЕ ЕГО В СОВРЕМЕННОЙ АРХИТЕКТУРЕ****С.А. Авалян**

*Научный руководитель Н.А. Вахнин, канд. филос. наук, доцент  
Санкт-Петербургский горный университет  
г. Санкт-Петербург*

О творческой деятельности человека написано много. Феномены его деяний многообразны, они выражены во множестве конкретных материальных и духовных результатов и соответственно связаны с реализацией его целей и замыслов. Одним из таких творческих феноменов является зодчество, которое, по оценкам Н.В. Гоголя, является «...летописью жизни: она говорит тогда, когда уже молчат и песни и предания». Ф. Шеллинг в работе «Лекции по философии искусства» выразил свое отношение к этому виду деятельности человека фразой «архитектура – это застывшая музыка». Впрочем, мысль уподобить архитектуру музыке встречается еще раньше (высказывания Ж. де Сталь, И.В. Гете). Видимо, афоризм Шеллинга есть в сущности их парафраз. По мнению американского архитектора-новатора Ф. Райта, «великая архитектура – это величайшее свидетельство человеческого величия». Однако «наибольшей похвалы заслуживает тот архитектор, который умеет соединить в постройке красоту с удобствами для жизни», утверждал итальянский архитектор Д. Бернини.

Одним из первых, кто сумел воплотить в жизнь это требование, был римский инженер и архитектор I века до н.э. Марк Витрувий Поллион, занимавшийся постройкой военных и общественных сооружений, в т.ч. базилики римских акведуков. Его трактат, содержащий множество ссылок на сочинения не только архитекторов, но также и философов, энциклопедически излагает совокупность архитектурно-теоретических знаний, выработанных на протяжении нескольких столетий греками и римлянами. Сочинение Витрувия свидетельствует о широкой образованности автора и его знании античной технической литературы, при этом в нем представлены и результаты его собственных научных экспериментов.

А.Ф. Лосев писал об огромном трактате Витрувия, что хотя только небольшая его часть имеет к философии прямое отношение, но отдельных философских суждений и рассуждений у Витрувия очень большое количество, о чем не следует забывать [2, с. 598]. Профессиональная философия Витрувия сводится к тому, что надобно учиться у природы, архитектурные пропорции извлекать из закономерностей гармонично развитого тела человека. Витрувий первый сформулировал проблему баланса между теорией и практикой; он

описал критерии соразмерной эстетики зданий и человека, а также впервые исследовал музыкальную акустику помещений.

Римлянин также является автором системы пропорционирования (эргономического), позднее получившей распространение (под названием «Витрувианский человек») в изобразительном искусстве и архитектуре. В ее основе лежит представление об универсальном и при этом объективном значении числовых закономерностей и пропорциональных отношений в строении как Вселенной, так и человека, которыми необходимо руководствоваться не только при создании зданий, но и при конструировании машин. Наибольшую популярность трактат приобрел во времена Ренессанса, будучи изданным П. Чаплини; считается, что именно с него и началось великое итальянское Возрождение.

В «10 книгах...» описаны основы формирования объема, пропорций, соответствия размеров. Витрувий выделил основополагающие принципы архитектуры: систематичность, порядок, пропорции, объем. Качества, которыми обязательно должно обладать архитектурное сооружение, – это польза, прочность, красота. Важное значение имеет расположение – основы организации пространства, проекта и их отображение в трех основных чертежах: план этажа, общий чертеж и вид в перспективе. Стоит еще упомянуть *eurythmia* – композицию, красивые пропорции.

Витрувий также уделял большое внимание изучению составляющих гармонии. Под симметрией подразумевается выраженный антропоморфизм, основанность на частях тела человека. Декор не ограничивается декорацией и включает упорядоченность, а категория *distributio* – способ экономического использования объекта.

Сегодня невозможно представить современную архитектуру, игнорирующую инновационные приемы выразительности для богатого или утонченного минималистического оформления фасадов и интерьеров. Конструктивная часть в современной архитектуре, за счет достижений в отрасли строительных материалов и конструктивных систем, позволяет создавать умопомрачительные строения и памятники, но весь этот прогресс выявил новую проблему. Благодаря упрощению посредством огромного множества новых технологий, программного обеспечения, созданием архитектурных проектов может заниматься любой, потративший несколько часов на изучение основ программного обеспечения.

В чем же заключается проблема? Что плохого в том, что архитектуру стало проще создавать? Проблема в том, что без прочных фундаментальных знаний, набирающихся человечеством в течение тысячелетий, не может быть создано грамотное композиционно верное сооружение или постройка. Не может человек без знания состава и прочности материалов, из которых он строит, правильно использовать конструктивные системы. Как утверждал Витрувий, архитектору важно быть специалистом в науках о музыке, медицине, климато-

логии. Он считал, что архитектура – это универсальное искусство, потому что человек, который хочет стать архитектором, должен овладеть, хотя бы поверхностно, всем кругом наук, которые доступны в это время человечеству.

1. Витрувий. Десять книг об архитектуре. – Москва: Архитектура-С, 2014. – 328 с.
2. Лосев А.Ф. История античной эстетики. – Т.V. Ранний эллинизм. – Москва: Искусство, 1979. – 760 с.
3. Корецкая М.А. Философия как обоснование архитектурной теории у Витрувия [Электронный ресурс]. – Режим доступа / М.А. Корецкая, А.О. Косачева // [http://go.mail.ru/redirect?via\\_page=1&type=sr&redirect=ejzlkckpsnlxz87ws87pk0vjty7wyu9k1wxc9dpzulirdc3mlc2m9djkcnmgyaxndsxnawtduwvyvfonzj1qxstw5ykihvbwwuamvezqa](http://go.mail.ru/redirect?via_page=1&type=sr&redirect=ejzlkckpsnlxz87ws87pk0vjty7wyu9k1wxc9dpzulirdc3mlc2m9djkcnmgyaxndsxnawtduwvyvfonzj1qxstw5ykihvbwwuamvezqa) (дата обращения: 27.09.2017).

## РЕВОЛЮЦИЯ КАК МОДЕЛЬ КОНФЛИКТА

**М.В. Борисов**

*Научный руководитель Н.В. Дрянных, канд. филос. наук, доцент*  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

Понимание сущности темы исследования напрямую связано с переосмыслением системы механизмов и формированием новых подходов к проблеме «революции» как модели конфликта с учетом возрастающих потребностей общества, смены его целевых ориентиров. Более того, многообразие форм развития общества предполагает уточнение особенностей, причин появления и функционирования революции как одной из наиболее противоречивых явлений в истории человечества. Поэтому становится необходимым и новый подход к проблеме становления, развития и разрешения революционной ситуации, отражающий особую специфику социальной реальности.

Традиционно под конфликтом подразумевается столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей. Конечно, каждый из авторов, занимающийся данной проблематикой, по-своему трактует конфликт. Так, Л. Козер, понимающий конфликт с социологической точки зрения, определяет его как «борьбу за ценности и притязания на определенный статус, власть и ресурсы, в которой целями противника являются нейтрализация, нанесение ущерба или устранения соперника» [4]. Конфликт, по его мнению, является неотъемлемой частью общества, он естественен и необходим.

Из всего многообразия причин конфликтов ученые выделяют такие, как столкновение материальных и духовных интересов, слабую внедряемость

правовых и других нормативных процедур разрешения социальных противоречий и др. Так, В. Мау и И. Стародубровская, выдвигая на первое место экономические причины конфликтов, учитывают в своих исследованиях также и политические, социальные и культурно-психологические факторы. Они считают, что в основе противоречий сторон конфликта «лежат изменения общественных институтов – законов, правил, норм, а также традиций, верований» [6]. Авторы замечают, что ограничения, затрудняющие мобильность и препятствующие приведению «реального экономического и общественного положения, формированию статуса индивидов и социальных групп, а также изменению статуса в соответствии с новыми экономическими возможностями и потребностями», могут выступать причинами конфликта.

Конечно, причин конфликтов множество. Они классифицируются по различным основаниям. Это ограниченность ресурсов, которые распределяются необъективно, различие в целях, ценностях, психологическая несовместимость субъектов, недостаток или искажение информации т.д. Так, А.А. Александров считает, что причиной конфликтов может быть «принадлежность к определенной культуре, возрастной категории, полу, профессиональной группе делает наше восприятие и оценку тех или иных обстоятельств специфическим, особенным» [1]. Следовательно, основными признаками революции можно назвать: коренное изменение всех сторон жизни общества, радикальный разрыв с предыдущими событиями.

Причины конфликтов порождают их различные виды. Наиболее ярким и противоречивым явлением, как думается, выступает революция как особый вид фундаментальных изменений во всех сферах развития общества.

Ученые не могут дать единого общезначимого определения термина «революция». Так, П.А. Сорокин считает, что революция есть кардинальное изменение в поведении людей, «их психологии, идеологии, верований и ценностей; изменения биологического состава населения, процесса его воспроизводства; деформацию социальной структуры общества; крупные сдвиги в фундаментальных социальных процессах» [5]. При этом, как замечает автор, «революция – худший способ улучшения материальных и духовных условий жизни народа», так как основной предпосылкой революции выступает «увеличение подавленных базовых инстинктов большинства населения и невозможность даже минимального их удовлетворения» [5].

В словаре С.И. Ожегова даются сходные признаки, при которых революция есть глубокое качественное изменение в развитии какого-либо явления природы, общества или познания, коренной переворот в жизни общества, который приводит к ликвидации отжившего общественного и политического строя и передаче власти в руки передового класса.

Наиболее общая классификация моделей революции базируется на тех образах, структурных элементах, которые отражают причины, ход и последствия коренных изменений, помогают полно исследовать данный феномен. Так, в основе «вулканической модели» лежит скачок, «поднимающийся» стихийно и

изменяя социальные ценности, нормы, проникая во все социальные, прежде всего, политические институты. Важнейшим событием революции является смена власти, как итог накопившихся противоречий между социальными группами.

В «заговорщической модели» акцент ставится на деятельности отдельной группы людей, создающих тайную организацию, целью которой становится свержение существующего режима на основе искусственных.

В метафизической модели основной выступает мировоззренческая позиция, выражающая в метафоре, особой реальности исторической действительности, «основанная на познании, социальном опыте и культуре ее творца» [2]. Через средства категоризации исторической действительности отражаются те признаки, которые формируются в той или иной революции, обозначаются субъективные факторы, влияющие на развитие революции. К таковым можно отнести «метафору призрака», как отблеск казни короля Людовика XVI во Франции, или «метафору пожара», внушающую идею мировой революции, как пламя, сметающее на своем пути все старые границы, очищая путь новому, «метафору огромной волны», вала революции, который накрывает страны и континенты, производя разрушения, смывая старые режимы», «метафору землетрясения», которое «потрясает основы правящего режима, разрушает политические и социальные основы старого дореволюционного государства, подготавливая место для «нового порядка» [3].

Таким образом, многообразие трактовок понятия «конфликт» сводится к проблеме противоборства, противодействия на основе расходящихся интересов, целей и идеалов субъектов, социальных сил. Одной из самых противоречивых и острых моделей конфликта выступает революция. Это экстремальный способ разрешения глубоких противоречий в различных сферах общества.

1. Александров А. А. Конфликт как социальное явление // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 246-250.

2. Алексеева Л. М. Метафоры революции как средство категоризации в политической лингвистике (на материале работ Н. А. Бердяева) // Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Екатеринбург, 2004. – Т. 12. – 219 с.

3. Исаев Б. А. Революция как конфликт и ее измерения // Конфликтология. 2016. – Т. 1. – С. 1-23.

4. Козер Л. Функции социального конфликта / пер. с англ. О. Назаровой; под общ. ред. Л.Г. Ионина. – Москва: Дом интеллектуальной книги: «Идея-Пресс», 2000. – 295 с.

5. Сорокин П. А. Социология революции // Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – Москва: Политиздат, 1992. – С. 266-294.

6. Стародубровская И. В., Мау В. А. Великие революции. От Кромвеля до Путина. – Москва: Вагриус, 2004. – 512 с.



## КОГНИТИВНЫЙ КАПИТАЛИЗМ КАК ФЕНОМЕН ОБЩЕСТВА ЗНАНИЯ

*И.А. Волков*

*Научный руководитель Н.А. Ястреб, д-р филос. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Информационное общество характеризуется ростом значения знания во всех сферах человеческой жизни. Вокруг концепции «общества знания» ведется множество споров и дискуссий. Некоторые исследователи, в частности И.Н. Тяпин, Г.С. Хромов, считают это просто политическим или идеологическим лозунгом, который был выдвинут на заседании Совета Европы в 2000 г. Никаких существенных отличий от информационного общества не выделяется, более того, сама идея «общества знаний» создается с целью более эффективного управления социумом. Другие специалисты, например, К.Х. Делокаров, Д.В. Ефременко, считают общество знаний новым типом общества и рассматривают его через соотношение с постиндустриальным обществом.

Концепция общества знания зародилась во второй половине XX века, а именно в 1960-х годах, когда появляется дискуссия о постиндустриальном обществе. Важно отметить, что отдельные выводы о постиндустриальном обществе были сделаны Ф. Махлупом ещё в 1930-е годы, которые легли в основу этой теории. Авторы данной концепции П. Друкер, Д. Белл, Э. Тоффлер связывают появление общества знаний с рядом факторов, а именно: ростом численности рабочих, занятых умственным трудом (так называемые «белые воротнички»); научно-техническим прогрессом; ростом влияния средств массовой информации. Если в индустриальном обществе упор делался на «стандартные должности рабочих, инженеров, административно-управляющие кадры» [2, с. 7], которые требуют стандартной подготовки, то в современном обществе происходит когнитивизация деятельности предприятия, упор делается на специалистов, способных ставить задачи, проектировать деятельность предприятия, всеобъемлющий «анализ рынков, анализ возможностей, создаваемых новыми технологиями, поиск кредитных или инвестиционных ресурсов, разработку продукции и соответствующих производственных процессов, выстраивание сетей сбыта, анализ всей системы и улучшение отдельных звеньев или связей между ними» [2, с. 8]. Каждый сотрудник начинает выполнять сразу несколько функций на предприятии, а опорой его деятельностью является не усвоенная стандартная программа действий, а опыт и навыки, которые он приобрел в течение своей жизни, а именно: критическое мышление, коммуникативные способности, умение анализировать и решать сложные задачи, находить альтернативы развития.

Одним из ключевых явлений общества знания стала когнитивизация капитала. Б. Польре, описывая современную экономику, считал, что общество знания управляется и организуется по капиталистическим принципам, что приводит к возникновению когнитивного капитализма, то есть такого вида капитализма, в котором «знание является основным источником стоимости, откуда и вытекает его противопоставление капитализму промышленному» [3, с. 67]. Поэтому предприятие, в условиях когнитивного капитализма, превращается в организацию, производящую не только товары и услуги, но и знания, что способствует всестороннему развитию личности.

Управление становится разветвленным, что помогает быстро адаптироваться к изменениям обстановки как внутри, так и во внешней среде. Организационные структуры с жесткой иерархией уступают место матричным и сетевым, а разработкой инновации начинают заниматься все работники организации, а не узкий круг специалистов.

Знания становятся центральным звеном накопления капитала, поэтому авторы и сторонники этой теории, в частности, Б. Польре [3], А. Горц[1], утверждают, что знания должны стать доступны для всех. Они негативно оценивают ограничения познания в современном мире и настаивают на том, чтобы люди могли получать знания в процессе труда.

В условиях когнитивного капитализма все большую роль начинают играть нематериальные ценности, такие как знания и информация. Более того, в определенных направлениях материальный аспект вообще отсутствует, например, маркетинг, менеджмент и т.д. Ключевым фактором развития которых становятся инновации, в том числе связанные с разработкой, усовершенствованием и внедрением новых технологий, продуктов, процессов управления. Если в индустриальном обществе основой производства были полезные ископаемые и другие ресурсы, то в современном обществе ключевым звеном является производство знаний. Например, маркетологу необходимо постоянно подстраиваться к быстро меняющимся реалиям современного общества, например, развитие технологий, изменение потребностей людей и экономики. Поэтому нужно знать не только основные законы рынка и рекламы, он должен смотреть в будущее, прогнозировать возможные варианты развития и уметь во всех ситуациях, будь это кризис или бурный экономический рост, заинтересовать потенциального потребителя в своём товаре, что невозможно без базовых навыков, а именно: наличие критического мышления, исследовательских компетенций, коммуникативных навыков, интереса и стремления получить новые знания, умение анализировать и решать сложные задачи. В постиндустриальном обществе появляется необходимость ориентироваться на конкретные потребности экономики, понятие «профессия» отходит на второй план и заменяется понятием компетенции. Именно поэтому главенствующую роль играют знания, потому что определенный уровень уже полученных знаний позволяет создавать новые технологии, развивать не только производ-

ство конкретных предприятий, но и качественно новых отраслей. В современных условиях полностью реализовать себя может не только человек, который владеет определенным уровнем знаний, но в большей части тот, кто может свои знания эффективно применять и готов сам развиваться вместе с обществом, получая новые знания.

Таким образом, в 1970-е гг. зародилось новое социально-экономическое явление, получившее название когнитивного капитализма. Знания и информация становятся центральным звеном накопления капитала, предприятия превращаются в организацию, не только производящую товары и услуги, но и знания. Материальные ценности уходят на второй план, потому что научно-технические достижения с легкостью могут заменить физическую силу и выполнить все сложные технические операции.

1. Горц, А. Знание, стоимость и капитал. К критике экономики знания / А. Негри // Философско-литературный журнал ЛОГОС. – 2007. – № 4. – С. 5-63.

2. Ефимов, В.С. Форсайт высшей школы России – 2030: базовый сценарий – «конверсия» высшей школы / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 3. – С. 6-21.

3. Польре, Б. Когнитивный капитализм на марше / Б. Польре // Политический журнал. – 2008. – № 2. – С. 66-72.

## ПОЧЕМУ МЫСЛЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ – НАУЧНЫЙ МЕТОД?

*А.Н. Меньшиков*

*Научный руководитель Н.А. Ястреб, д-р филос. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Целью статьи является анализ мысленного эксперимента как метода научного познания и обоснование условий, при которых его можно считать научным методом. Научный метод – это совокупность определенных приемов, правил, способов исследования, с помощью которых достигается объективное познание. Одним из основных критериев научности метода является его соответствие принципам фальсификации и верификации.

Верификация происходит от двух латинских слов *verus* – *истинный* и *facio* – *делаю*. При этом предположение (гипотеза) может быть верифицировано, т.е. его истинность может быть доказана как с помощью опыта, так и с помощью связного логического доказательства. На этапе неопозитивизма доминировало представление, согласно которому достаточно, чтобы предположение было верифицируемо в принципе, т.е. чтобы переживания, которые его подтверждают, или были налицо, или могли быть получены [3].

Принцип фальсификации, предложенный английским философом К. Поппером, утверждает, что критерием научности теории является ее опровержимость. Если какое-либо учение построено так, что с его помощью можно истолковывать любые факты, т. е. оно неопровержимо в принципе, то данное учение не может претендовать на статус научного [2]. В современной науке эти два принципа считаются основными при определении научности знания. Для определения того, является ли мысленный эксперимент научным методом, необходимо выявление его соответствия данным критериям.

Под мысленным экспериментом в данной статье понимается определенный вид познавательной деятельности, направленной на создание реального не существующего процесса или явления. Мысленный эксперимент помогает нам доказать, опровергнуть или же просто создать модель процесса или явления. Он позволяет без больших материальных, физических и других затрат вывести заключения. Этот метод внес большой вклад в первую очередь в развитие физики. Механика нового времени основывалась на мысленных экспериментах Г. Галилея, С. Стивена, Х. Гюйгенса. Порой мысленный эксперимент показывал противоречивость теории и нашего сознания. Примером тому может стать парадокс близнецов, с помощью которого критики пытаются доказать противоречивость специальной теории относительности. В данном мысленном эксперименте два брата-близнеца попадают в разные временные условия – один из них остается на Земле, а другой улетает на космическом корабле к далеким звездам. (В крейсерском режиме корабль, разумеется, движется с околосветовой скоростью.) Через десяток лет он возвращается на Землю и обнаруживает, что его брат за это время постарел почти на столетие [1].

Известно ещё очень много различных парадоксов: Ахиллес и черепаха, дихотомия, стрела, комната Марии, философский зомби и т.д. Все это мысленные эксперименты, которые внесли свой вклад в науку не только своего времени, являются предметом дискуссий и споров до сих пор.

Рассмотрим каждый из принципов научности метода, применимый к мысленному эксперименту. Применяя данный метод, мы проектируем какую-либо модель, которую создаем с помощью логических выводов, тем самым наша модель получается с помощью методов, основанных на законах логики. При создании мысленного эксперимента мы руководствовались логическими доводами и поэтому данный метод может полностью удовлетворять принципу верификации. Мы обосновываем все процессы и возможные ситуации, которые происходят в эксперименте. Можно повторить эту процедуру любое количество раз, следовательно, можно сделать вывод, что наш эксперимент также прошёл верификацию путем логического доказательства.

Соответствие принципу фальсифицируемости обусловлено тем, что возможно построение мысленного эксперимента, опровергающего результаты предыдущего мысленного эксперимента. Примером тому может служить тест Тьюринга и «китайская комната» Д. Серля, являющаяся его опровержением.

Таким образом, можно сделать вывод, что мысленный эксперимент и знание, полученное в результате этого процесса (явления), соответствуют критериям верифицируемости и фальсифицируемости, что является важным основанием научности рассмотренного метода познания.

1. Азимов, А. Конец Вечности / А. Азимов; перевод Ю. Эстрин. – Москва: Эксмо, 2008. – 928 с.
2. Савченко В.Н. Начала современного естествознания. Тезаурус / В.Н. Савченко, В.П. Смагин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 336 с.
3. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев [и др.]. – Москва: Советская энциклопедия, 2009. – 840 с.

## **ФАКТОРЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИНФОРМАЦИОННЫМ КАСКАДАМ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

*С.А. Мизгай*

*Научный руководитель Н.А. Вахнин, канд. филос. наук, доцент  
Санкт-Петербургский горный университет  
г. Санкт-Петербург*

Известно, что в современном обществе информационные технологии проявили себя не просто как технологический феномен, а они существенно изменили облик общества, влияя на него, модернизируя, разрушая стереотипы и создавая новые модели поведения. «Информационные технологии, углубляя процессы взаимного общения индивидов посредством сетевых ресурсов, приводят к формированию информационных каскадов, которые, в свою очередь, существенно влияют на поведение потребителей и фирм» [2].

Поэтому не случайно объектом анализа в статье стали механизмы противодействия информационным каскадам в современном мире. Автором были изучены источники их возникновения, распространения и влияния на различные сферы жизни общества в развитых странах [1]. Подробно рассмотрены факторы, препятствующие развитию информационных каскадов и распространяющейся посредством их повсеместного внедрения деструктивной информации. Отметим, что теория информационных каскадов была создана С. Бикхчандани, Д. Хиршляйфером и И. Велчем, а сам термин был предложен в 1992 г. В своей работе авторами отмечалось, что «оптимальным поведением индивида после изучения действий своих предшественников является копирование поведения предшественников без учета информации, имеющейся в собственном распоряжении» [5].

Известный экономист, профессор Массачусетского университета MIT Абгиджит Банержи в статье «Простая модель стадного поведения» (A simple

model of herd behavior) демонстрирует информационный каскад на примере выбора ресторана и даёт информационному каскаду следующее определение: «Информационный каскад – ситуация, когда индивид, принимая решение, копирует поведение других участников, уже сделавших выбор, не беря в расчет имеющуюся у него информацию» [3].

Исследование механизма действия и этимологии информационных каскадов в современном мире позволило выявить следующую тенденцию: информационный каскад происходит тогда, когда человек наблюдает за действиями других людей, и затем, несмотря на то, что эти действия противоречат его личному опыту, повторяет эти действия. Анализ происхождения и целей информационных каскадов, выявление основных источников противодействия пагубному влиянию информационных каскадов позволяют сделать предварительный вывод, что основными факторами, «тормозящими» распространение информационных каскадов, являются современный открытый рынок и наука.

В частности, история развития компании «Theganos», являющейся примером положительного влияния современного рынка на общество, находящееся под влиянием информационного каскада, а также исследование различных религиозных культов и научных заблуждений, оценка их деструктивного влияния на население множества континентов и стран позволяют заключить, что, несмотря на действительно деструктивное влияние информационных каскадов на все сферы общественной жизни, в двадцать первом веке существует два фактора, способных оказывать сопротивление их распространению: открытый мировой рынок (свободное экономическое пространство) и наука [4].

Следует отметить, что, несмотря на то, что наука терпела множество неудач и противоречий на протяжении всей истории своего существования, она всё же является абсолютно объективным фактором. В современном мире, полном различного рода ловушек, обманов, заблуждений и деструктивной информации, не существует более объективной области, чем наука. Рано или поздно наука отвергает выдуманные, необъективные, деструктивные идеи, которые несут в себе информационные каскады. Наука – это не средство объединения людей общей идеей, основанной на деструктивной информации, позволяющее группам интересов влиять на общественную, политическую, экономическую и другие сферы жизни. Наука – это область знаний, направленная на поиск абсолютной истины, а информационный каскад, будучи информацией деструктивной, никак не может коррелировать с понятием истинности.

Другое средство противодействия распространению информационным каскадам – это современный рынок, единственный в современном обществе инструмент, способный делать это автоматически. Удивительно не то, что люди неправильно оценивают, например, стоимость акций, товаров и переплачивают за бренды, а то, что рынок рано или поздно оценивает её правильно, что и приводит современную экономическую систему к различного рода

экономическим кризисам, например, 2008-го года. Современное экономическое пространство работает самостоятельно, у него отсутствуют рычаги воздействия со стороны государств, правительств, кругов интересов и так далее. В связи с этим рынок существует сам по себе, основываясь на объективной информации, что нередко приводит к обесцениванию валют, полезных ископаемых, а также, наоборот, к резкому подорожанию продуктов и результатов производства. Рынок, основываясь на объективной информации, влияет на распространение информационных каскадов, препятствуя их внедрению в современное общество, так как информационным каскадам необходима деструктивная, абстрактная, часто идеологическая или же конспирологическая почва для развития, но никак не сфера, в которой главенствует истина и абсолютное, объективное знание.

Итак, в результате изучения методов, средств и механизмов противодействия распространению информационных каскадов в современном мире, получена желаемая модель общества, в которой влияние информационных каскадов хотя и будет распространено, но в меньшей мере, чем в обществе, полном идеологических, религиозных, традиционных и иных предрассудков. Модель такого общества – это социум с совершенно свободным экономическим пространством, позволяющим рынку регулировать себя самого и с развитой наукой. Важным условием существования такого государства является, в первую очередь, максимальное невмешательство государства в перечисленные выше сферы. В таком случае распространение информационных каскадов будет сведено до минимума.

1. Вахнин Н. А., Мигай С. А. Информационные каскады в современном мире // Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин: сборник научных трудов IV Международной научно-методической конференции 11–12 апреля 2017 г. – СПб., 2017. – С. 1066-1072.

2. Стрелец И.А. Поведение экономических агентов в условиях каскадов // Креативная экономика. – 2014. – № 12 (96). – С. 71-80.

3. Abhijit V. Banerjee, «A Simple Model of Herd Behavior», The Quarterly Journal of Economics, Vol. 107, No. 3, (Aug., 1992), pp. 797-817.

4. Carreyrou John, Hot Startup Theranos Has Struggled with its Boold-Test Technology, The Wall Street Journal, 24.05.2015.

5. Bikhchandani S., Hirshleifer D., Welch I. A Theory of Fads, Fashion, Custom, and Cultural Change as Informational Cascades. Journal of Political Economy. 1992: pp. 992-1026.

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ УСЫНОВЛЕНИЯ (УДОЧЕРЕНИЯ) РЕБЁНКА

*Е.С. Нарожная*

*Научный руководитель Н.В. Дрянных, канд. филос. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

В современном обществе происходят изменения в экономической, политической, социальной и духовной сферах, ускоряется переоценка устоявшихся норм и социальных институтов.

Поэтому семья как главный социальный институт, в котором проходит основной период жизни ребенка, становится необходимым условием социализации ребенка. Благоприятный характер внутрисемейных отношений характеризуется гуманными и доверительными отношениями между взрослыми и детьми, богатой сферой общения, добрыми семейными традициями, разумными потребностями и полезными увлечениями. Все это способствует правильному воспитанию, формированию у детей четких нравственных ориентиров, моральных принципов.

Именно семья выступает основой нравственного воспитания ребенка, перед ней ставится задача формирования нравственных ориентаций и целостного мировоззрения у ребенка. Семья готовит ребенка к будущей самостоятельной жизни в обществе, передает ему духовные ценности, моральные нормы, образцы поведения, традиции, культуры своего общества. Соответственно именно в семье закладываются нравственные, духовные начала и формируется гармонически развитая личность, происходит постепенное становление ребенка полноценным членом общества.

Однако под влиянием множества различных факторов меняются отношения к традиционным ценностям, добра, взаимопомощи ибо формируются прагматические, узко утилитарные установки на потребление. Следовательно, трансформируются и основные социальные институты. Как считает О.Н. Зайкова, «возросшая динамика социокультурных преобразований оказывает значительное влияние на функционирование института семьи» [3].

Соответственно все больше детей лишаются поддержки семьи, ее опеки, становясь сиротами. Основными причинами, способствующими распространённости сиротства, являются социальная дезорганизация семей, материальные и жилищные трудности родителей, их асоциальный образ жизни, негативная социально-экономическая обстановка в стране, рост бедности, смерть родителей, отказы от детей, отсутствие четкой законодательной базы и многое другое. Так, по данным статистики Федерального банка о детях, оставшихся



без попечения родителей на 2016 год, число таких детей значительно выросло от 71156 до 15439, создавая проблему сиротства.

Конечно, государство и его органы пытаются принять таких детей в учреждения. Поэтому необходимым становится применение различных форм семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, таковыми являются: опека (попечительство), приемная семья, усыновление (удочерение) ребенка, патронатная семья. Однако не одна из указанных форм не сможет заменить процесс формирования у ребенка таких качеств, как чувство причастности к близкому окружению, чувства гордости за свою семью, взаимное уважение к остальным членам семьи, бескорыстность, отзывчивость, желание помогать своей семье и многое другое.

Как отмечал Вл. С. Соловьев, «никакая общественно-государственная система воспитания не способна заменить собой воспитание семейное, и уничтожение последнего ведет собственно к уничтожению самого воспитания, как явления общечеловеческого, и тех общечеловеческих ценностей, которые оно в себе несет».

В то же время, на мой взгляд, наиболее благотворное влияние на формирование целостной личности ребенка может оказать такая форма семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как усыновление (удочерение) ребенка.

К сожалению, нет единого понятия, что собой представляет институт усыновления (удочерения) ребёнка. В науке происходит условное деление мнений ученых на две основных группы. Первая группа ученых придерживается точки зрения, что отношения между усыновителем и усыновленным равнозначны отношениям между родителями и детьми, другая же считает иначе. Так, например, сторонники первой группы считают, что усыновление или удочерение устанавливает правовые связи, полностью совпадающие по своему содержанию с отношениями между родителями и детьми. Однако представитель второй позиции В. Н. Забродина утверждает, что «усыновление представляет собой искусственную правовую связь» [2]. Поэтому условно под усыновлением (удочерением) следует понимать возникновение между чужими по рождению людьми таких связей, которые по своей сути и значимости равны связям природным, т.е. кровнородственным.

Поскольку разрешение вопроса о возможности усыновления (удочерения) ребёнка определенным кандидатом в усыновители особенно сложен, то и окончательное решение по нему правомочен принимать лишь суд. Именно разрешение данного вопроса в суде выступает гарантом защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Именно суд, разрешая дело об усыновлении (удочерении) ребенка выполняет важную социальную функцию – решает дальнейшую судьбу ребенка. Поэтому основным для него является оценка и учет всех обстоя-

тельств дела, а главное – проверка кандидата на соответствие всем установленным требованиям.

Надлежит сказать, что помимо правовых, экономических требований к усыновителям предъявляются и нравственные требования. К таковым можно отнести следующие: эмпатичность (сопереживание, испытываемое по отношению к усыновляемому), открытость, эмоциональность, коммуникативность, альтруистичность (в первую очередь по отношению к усыновляемому), уравновешенность, уверенность в своих силах (оценивается возможность воспитания усыновленного ребенка и предоставления ему всего необходимого), способность к развитию, изменению и многое другое.

Таким образом, полагаем необходимым реально оценивать как наличие материальной составляющей у кандидата, так и морально-этической, только в этом случае вынесенное решение будет правомерным.

На сегодняшний день не теряет своей актуальности усыновление российских детей иностранными гражданами. В таком случае следует выделить несколько важных и очень спорных моментов касаясь усыновления (удочерения) ребенка иностранной семьей. Так, международное усыновление может быть опасно для жизни и здоровья ребенка, поскольку реальный механизм контроля за судьбой усыновленного на территории иностранного государства отсутствует. Более того, религиозное, социокультурное различие между воззрениями усыновителей и усыновленных может стать причиной «ломки» духовной составляющей ребенка. Так Е.С. Невская считает, что «любой человек, переезжающий из одной культуры в другую, непременно сталкивается с периодом привыкания, или адаптации, к новым условиям жизни и культурным особенностям» [5].

С другой стороны, неуместным является и обобщение, поскольку здесь необходимым является оценка в отношении каждого ребёнка в отдельности, а также следует заметить, что, усыновляя детей в возрасте от 0 до 3 лет, данной проблемы собственно не возникает.

Таким образом, усыновление имеет как положительные, так и отрицательные стороны, а уже решение о возможности усыновления (удочерения) ребенка той или иной семьей остается исключительно за судом.

Подводя итог всему вышесказанному, предлагается определенное разрешение имеющихся недоработок:

Во-первых, предполагается возможным ввести определенный механизм контроля за дальнейшей адаптацией ребенка в семье иностранного государства путем создания в рамках посольства иностранного государства отдельной социальной службы.

Во-вторых, следует разработать ряд обязательных мероприятий, которые будут направлены на формирование в сознании слушателей отрицатель-

ного отношения к ситуациям отказа от ребенка, данные мероприятия следует проводить, начиная с детей школьного возраста и далее.

В-третьих, законодательно закрепить право родителя, усыновившего ребенка инвалида, получать материальную помощь в виде ежемесячных выплат, которую он сможет потратить исключительно на данного ребенка, так, например, на сегодняшний день достаточно дорогими являются медицинские услуги или же лекарственные препараты, которые необходимы таким детям.

1. Геллер, Г. А. Семейное воспитание: философско-религиозный аспект / Г. А. Геллер // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – № 3 (43). – С. 1-9.

2. Забродина, В. Н. О понятии усыновления / В.Н. Забродина // Вестник Ленинградского государственного университета. Серия «Экономика, философия, право». – 1980. – № 11. – С. 79-83.

3. Зайкова, О. Н. Усыновление как социокультурное явление: дис. ... канд. культурологии / 24.00.01 – теория и история культуры / О. Н. Зайкова. – Челябинск, 2011. – 146 с.

4. Зайкова, О. Н. Формирование культуры усыновления в России / О. Н. Зайкова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3 (7). – С. 104-110.

5. Невская, Е. С. Особенности социокультурной адаптации русских детей в приемных семьях в Италии / Е. С. Невская // URL: <https://lektsii.org/6-34499.html> (дата обращения: 06.10.2017).

Секция «ИСТОРИЯ РЕГИОНОВ В КОНТЕКСТЕ  
ИСТОРИИ РОССИИ»

**СОЗДАНИЕ КОЛХОЗОВ В ПЕТРИНЕВСКОМ РАЙОНЕ  
В КОНЦЕ 1920-х – НАЧАЛЕ 1930-х гг.**

*А.Н. Галкина*

*Научный руководитель Л.В. Изюмова, канд. ист. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Коллективизация – одна из самых дискуссионных тем советской истории. Помимо передела собственности в деревне она привела к социальным изменениям, к созданию новой сельской сословности и иной деревенской реальности. Курс на коллективизацию был взят на XV съезде ВКП(б) в 1927 г. Данная политика проводилась в конце 1920–1930-х гг. и была направлена на преобразование единоличных крестьянских хозяйств в крупные высокопроизводительные общественные кооперативные производства. Исследование процессов коллективизации на примере конкретного района позволит более точно воссоздать историческую картину данной политики, проводимой советской властью.

Цель статьи – охарактеризовать процесс создания колхозов в Петриневском районе в конце 1920-х – начале 1930-х гг. В рассматриваемый период район входил в состав Череповецкого округа Ленинградской области. Первоначально район был образован из 12 сельсоветов Череповецкого уезда, а к 1932 г. в его составе насчитывалось уже 22 сельсовета. В таком виде Петриневский район просуществовал до его упразднения в 1955 г. [8]. Территория района равнялась 2008 кв. км. В районе проживало около 43 тыс. человек. Всего в районе насчитывалось 238 населенных пунктов. Центром района было село Воскресенское [9, с. 66]. Петриневский район считался аграрным, промышленность в районе была развита слабо. Имелся ряд маслозаводов, объединенных районным отделением Маслопрома. В районе были развиты водные пути сообщения, железнодорожных путей не было [9, с. 67].

Обратимся к анализу изменения численности колхозов в Петриневском районе в начальный период коллективизации (см. таблицу) [2, л. 21; 5, л. 7].

Из приведенной таблицы видно, что в Петриневском районе в 1929 г. имелось всего 7 колхозов с небольшим вовлечением в них крестьянских хозяйств. Данная ситуация объясняется рядом причин: во-первых, недостаточным вниманием в 1920-е гг. со стороны партийной организации к вопросу создания новых колхозов. Например, в течение 1929 г. на заседаниях райкома ни разу не было заслушано «вопросов по колхозному строительству» [2, л. 16]. Во-вторых, в уже созданных колхозах довольно часто проявлялись «бо-

лезненные явления и внутренняя напряженность среди членов колхозов», свидетельства о которых мы находим в архивных документах. Например, в колхозе «Спайка» колхозники отказались слушать председателя и идти в поле косить вику, которая до поздней осени оставалась нескошенной и гнила. Другим примером является ситуация в колхозе деревни Тюшково, в котором произошла «склока» между членами колхоза с участием председателя колхоза, коммуниста. Из-за неумелой организации кожевенного производства колхоз судился со сдатчиками кож и понес значительные убытки [1, л. 21–21 об.].

Таблица

**Численность колхозов в Петриневском районе в 1929–1933 гг.**

	1929 г.	На 01.01.1931 г.	На 01.01.1932 г.	На 01.01.1933 г.
Число колхозов	7	Нет сведений	132	143
В них число крестьянских хозяйств	97	160	3048	3697
% коллективизации	1,7	3	43,1	52,2

Из таблицы видно, что с началом массовой коллективизации происходит увеличение числа колхозов и процента коллективизации. Так, на 1 января 1932 г. в районе было 132 колхоза, а процент коллективизации составил 43,1 %. Таким образом, в годы первой пятилетки основными задачами в области колхозного строительства были: укрепление уже существующих колхозов, создание новых и активная борьба с «враждебными» элементами.

При создании новых колхозов в Петриневском районе активно использовали различные методы. Самым популярным методом являлась агитация. Для вовлечения бедняков и середняков в колхозы проводились массовые беседы, собрания. Например, члены Мотомской партийной ячейки в 1929 г. за один день побывали в 11 деревнях и выступили перед крестьянами с докладами о задачах коллективизации [1, л. 21]. Как отмечается в документах, данная поездка «взбудоражила население». Кроме массовых форм агитации, коллективизаторы применяли и «индивидуальную обработку» – частные разъяснительные беседы, агитирование бедняков за вступление в колхозы и др. [4, л. 31].

Анализ архивных материалов показал, что зажиточная часть деревни, противники коллективизации, проводила ответные акции, с целью отговорить деревенские массы от вступления в колхозы. Первый подобный случай в Петриневском районе произошел в деревне Филиппово, когда кулак Демичев устроил ночью собрание под видом собрания мелиоративного товарищества (Демичев был председателем данного товарищества). С помощью этого собрания он сумел сорвать организацию колхоза, хотя накануне дело об организации колхоза было уже решено [1, л. 21 об.]. Также ярким примером является дея-

тельность гражданина Цветкова из Галинского сельсовета, который проводил беседы и предостерегал бедняков от вступления в колхоз: «не ходите в колхоз – это кабала» [4, л. 69 об.]. Кулаки деревни Тюшково старались разложить уже созданный колхоз, обещали беднячкам-вдовам, если они выйдут из колхоза, то купят дом и обработают им земельный участок [3, л. 81]. Помимо агитаций и бесед кулаки использовали угрозы и запугивание деревенских масс. Такой случай произошел в селе Аннино, где под угрозой зажиточных часть крестьян отказалась от вступления в колхоз, вследствие чего колхоз развалился. Иногда кулаки проявляли настоящую нетерпимость к созданию колхозов. Так в деревне Романово, по словам коммуниста Соболева, во время собрания, на котором обсуждали вопрос об образовании колхоза, в президиум бросали поленья и камни. Это было сделано с целью сорвать общее собрание и тем самым саботировать организацию колхоза. Также по заявлению Соболева представители райисполкома и райкома никак не помогли ему при создании колхоза [1, л. 21 об.]. Другое резонансное дело произошло в деревне Енюково, Енюковского сельсовета: двое зажиточных и один бедняк, попавший под их влияние, напали и избili бедняков и активистов за то, что они принимали активное участие в изъятии излишков по хлебозаготовкам [7, л. 166].

По данным таблицы, мы видим значительное увеличение числа колхозов и процента коллективизации в Петриневском районе к 1933 г. Это объясняется большим количеством проводимых разъяснительных бесед с единоличниками. Председатели сельсоветов и колхозов стремились сплотить бедняков и середняков, тем самым активно противопоставляли им кулацкую «эксплуататорскую» верхушку. В связи с этим при каждом сельсовете создавались группы бедноты, которые собирались на совещания для обсуждения вопросов злободневного характера, например: о хлебозаготовках, о весенних посевных работах, а также для разработки тактики в борьбе с кулаками [4, л. 31]. Также в начальный период коллективизации представители власти активно вовлекают в колхозное строительство женщин. Расчет делался на то, что колхозницы получают экономическую независимость от мужчин, будут жить на свои заработанные трудовые, получать за затраченный труд вознаграждения наравне с мужчинами – всего этого можно было достигнуть только в колхозе [6, л. 28].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что за четыре года, с 1929 по 1933, число колхозов в Петриневском районе увеличилось в 20 раз, а число хозяйств в них в 38 раз. К началу 1933 г. процент коллективизации в районе составил 52,2%, что несколько ниже по сравнению со средним показателем коллективизации по стране (61,5%) [10] и средним показателем по Северному краю (57,7%) [10]. Тем не менее, следует констатировать, что в Петриневском районе в этот период активно и в целом успешно выполнялась задача по созданию и организационно-хозяйственному укреплению колхозов.

1. Вологодский областной архив новейшей политической истории (ВОАНПИ). Ф. 89. Оп. 1. Д. 26.
2. ВОАНПИ. Ф. 89. Оп. 1. Д. 27.
3. ВОАНПИ. Ф. 89. Оп. 1. Д. 35.
4. ВОАНПИ. Ф. 89. Оп. 1. Д. 45.
5. ВОАНПИ. Ф. 89. Оп. 1. Д. 46.
6. ВОАНПИ. Ф. 89. Оп. 1. Д. 71.
7. ВОАНПИ. Ф. 89. Оп. 1. Д. 140.
8. Петриневский район (авг. 1927 г. – сент. 1937 г.). [URL: [https://classif.spb.ru/sprav/nr\\_lo/115\\_Petrinevsky\\_rayon.htm](https://classif.spb.ru/sprav/nr_lo/115_Petrinevsky_rayon.htm)]
9. Рышкин П. Е. Административно-территориальное устройство Ленинградской области. – Ленинград, 1933.
10. Социалистическое строительство СССР (Статистический ежегодник), ЦУНХУ Госплана СССР. – Москва, 1934 г. [URL: [http://istmat.info/files/uploads/22072/socstroy1934\\_kolhozy.pdf](http://istmat.info/files/uploads/22072/socstroy1934_kolhozy.pdf)]

## **ПОЖЕРТВОВАНИЯ ВОЛОГЖАН РАНеныМ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ**

***И.И. Коновалова***

*Научный руководитель Л.В. Изюмова, канд. ист. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Первая мировая война оставила глубокий след в истории Вологодской губернии. Наша губерния в период войны была важным тыловым регионом. Из-за своего выгодного географического положения относительно линии фронта и крупных городов и благодаря наличию железной дороги столица губернии город Вологда стала важным центром по приему больных и раненых воинов. С началом войны в городе и в его окрестностях были открыты госпитали и лазареты, а также развернута активная благотворительная деятельность.

В благотворительной деятельности принимали участие все категории населения Вологодской губернии. Большую помощь оказало Вологодское духовенство. На содержание коек для больных и раненых при Вологодской общине Красного Креста ежемесячно поступали денежные средства со всей Вологодской епархии. Особенно активно жертвовали в Вологодском, Грязовецком, Кадниковском, Тотемском и Никольском уездах. Например, в феврале 1915 г. священник 4-го округа Вологодского уезда Александр Суровцов передал через Консисторию 60 руб., а священник 4-го округа того же уезда Николай Каменский пожертвовал 24 руб. 25 коп. Всего в феврале 1915 г. в Воло-

годскую общину Красного Креста было пожертвовано 1106 руб. 31 коп. За июнь 1915 г. за счет пожертвований удалось собрать 1409 руб. 21 коп. [2, с. 107]. Помимо помощи обществу Красного Креста вологодское духовенство активно помогало Епархиальному лазарету при Вологодской духовной семинарии. В феврале 1915 г. епископ Вологодский и Тотемский Александр пожертвовал 100 руб., из них 50 руб. было выделено на оборудование койки в отделении лазарета при Епархиальном женском училище [2, с. 107].

В благотворительности активно участвовали крестьяне. Так, крестьяне Ломтевской волости Грязовецкого уезда пожертвовали 123 руб. в пользу больных и раненых, а в соседних Раменской и Жерноковской волостях было собрано для раненых 732 руб. 41 коп., что на тот период времени являлось довольно крупной суммой [3, с. 2]. Группа крестьян из села Устье пожертвовала 75 руб. на оборудование и содержание за один месяц одной больничной койки. В Устюжском уезде крестьяне Палемской волости приняли решение содержать на период войны одну больничную койку [3, с. 2]. Крестьяне Раменского сельского общества Грязовецкого уезда на общем сходе приняли решение о сборе с каждого жителя волости по 15 коп. в пользу общества Красного Креста. Так как в данной волости проживало 1143 человека, то удалось собрать 216 руб. 45 коп. [7, л. 31].

Получила широкое распространение практика пожертвования денежных средств в пользу больных и раненых путем отчисления процента из жалований. Например, преподаватели и служащие Вологодского духовного училища таким способом пожертвовали за январь и февраль 1915 г. 41 руб., а Вологодская духовная семинария за февраль того же года пожертвовала 50 руб. [2, с. 108]. Прекрасным примером является деятельность учительницы Глотовского 2-х классного училища Яренского уезда Нины Владимировны Васенцовой. От продажи цветов собственного изготовления она собрала в пользу больных и раненых 15 руб. Деньги были переданы Вологодскому обществу Красного Креста [5, л. 4].

Пожертвования были не только в денежной, но и в материальной форме. Например, от Богородицкой Шейбухтской церкви Тотемского уезда в Епархиальный лазарет в феврале 1915 г. поступило 9 кальсон, 3 рубашки, одна пара портянок, одна простынь. Прихожане Спасо-Угольской церкви Вологодского уезда передали на нужды раненых 4 рубашки и 19 кальсон [2, с. 108]. В июне того же года от церковно-школьного приходского попечительства при Ильинской Почковской церкви Грязовецкого уезда и священника Василия Роднина было пожертвовано 45 рубашек желтого полотна, четыре рубашки белого полотна и пять холщёвых, 54 кальсон [2, с. 108].

Население Вологодской губернии оказывало благотворительную помощь не только местным госпиталям и лазаретам, но и способствовало обустройству лечебниц в других регионах страны. Так, в январе 1916 г. в губернии проводился сбор пожертвований для строительства в Крыму двух здравниц –



одной для больных и раненых воинов, а другой – для детей военнослужащих. За время этой благотворительной акции от вологжан поступило 3868 руб. 33 коп. [6, л. 77].

Часто в губернии организовывали благотворительные лотереи и спектакли. Например, 9 ноября 1914 г. в зале мужской гимназии императора Александра Благословенного состоялся концерт для раненых воинов, находившихся в городе Вологде. Концерт был организован по инициативе генерал-лейтенанта Крицкого и его супруги. Программа концерта была невелика, но по своему содержанию соответствовала духу времени. На концерте присутствовали начальник гарнизона с супругой, окружной инспектор Петроградского учебного округа, начальник эвакуационного пункта и др. [8, с. 3]. 22 октября 1914 г. была проведена лотерея-аллегри в пользу больных и раненых воинов. Доход от данного мероприятия составил 485 руб. 80 коп. и вся сумма была передана в распоряжение Яренского комитета по сбору пожертвований [4, с. 8].

Раненые воины с благодарностью оценивали работу лазаретов и помощь, оказанную им вологжанами. В редакцию «Вологодского листка» часто поступали письма от воинов, находившихся на лечение в местных госпиталях. Некоторые письма содержали благодарность непосредственно в адрес жертвователя, и почти каждое письмо неизменно сопровождалось бодрыми словами, указывающими, что среди раненых твердо жила вера в победу над врагом [1, с. 3].

Таким образом, проведенное исследование показало, что в годы Первой мировой войны вологжане старались оказать посильную помощь больным и раненым войнам. Формы благотворительности были разнообразны: от сбора денежных средств и необходимых вещей до организации благотворительных мероприятий. Особенно активно благотворительная деятельность в Вологодской губернии развивалась первые два года войны. Однако по мере ухудшения социально-экономического положения из-за затянувшейся войны наблюдалось снижение благотворительной активности вологжан. Присутствующие в начале войны патриотизм и стремление победить сменились на недовольство своим положением и желанием скорейшего завершения войны.

1. Благодарность раненых // Вологодский листок. – 1915. – 15 февраля.
2. Ведомость о поступивших пожертвованиях на Епархиальный лазарет // Вологодские епархиальные ведомости. – 1915. – № 6.
3. Война и деревня // Вологодский листок. – 1914. – 23 ноября.
4. Вологодские губернские ведомости. – 1914. – № 49.
5. Государственный архив Вологодской области (ГАВО). Ф. 18. Оп. 1. Д. 5704.
6. ГАВО. Ф. 18. Оп. 1. Д. 5707.
7. ГАВО. Ф. 732. Оп. 1. Д. 66.
8. Концерт для раненых // Вологодский листок. – 1914. – 11 ноября.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВОЛОГОДСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX ВЕКЕ

*В.А. Попова*

*Научный руководитель Л.В. Изюмова, канд. ист. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Женское педагогическое образование в Вологодской губернии в XIX в. – интересная тема для исторических размышлений и педагогических сравнений. Методики преподавания и в целом система женского образования, заложенные в XIX в., во многом служат сегодня источником педагогического опыта для отдельных учебных заведений закрытого типа, что и определяет актуальность изучения данной темы. В научной литературе описана история женского образования XIX в. на общероссийском и региональном материале, проанализирована политика государства в области женского педагогического образования [1, 2, 3]. В настоящей статье решается следующая задача: выделить основные типы учебных заведений в Вологодской губернии, которые позволяли девушкам получить педагогическое образование.

В изучаемый период русской женщине отводилась немаловажная роль в качественном преобразовании российского общества, особенно в нравственно-моральной сфере, чем и было обусловлено пристальное внимание к ее образованию. В становлении женской личности учителю принадлежало первостепенное значение, так как от его профессионализма и гуманного отношения к ученицам зависели формирование доверия к школе, мотивация девочек к учебе, а также ее результативность. Профессиональные качества и личность учителя имели большее значение. В связи с этим интересны некоторые социальные характеристики учителя XIX в. Какое место занимала женщина-учительница?

Анализ источников показал, что среди учителей начальных школ Вологодской губернии число семейных учителей превышало число семейных учительниц. Согласно статистическим данным, в 1898 и 1911 гг. не состояли в браке около 90 % учительниц начальных школ. Вероятно, в ряде случаев это объяснялось их юным возрастом, но главная причина для большинства из них заключалась в тяжелых бытовых условиях, особенно в северных глухих уездах, низкой оплате труда и напряженном учительском труде [3]. Важным показателем является уровень базового образования учителей, который соотносится с их принадлежностью к тому или иному сословию. Кадровый корпус учителей начальных школ Вологодской губернии имел следующие особенности: в земских и министерских училищах в 1898 и 1901 гг. процент учителей из духовного и дворянского сословий был несколько выше, чем из других, и

доходил до 37 % среди учителей-мужчин и до 22 % среди учительниц. В школах духовного ведомства в 1898 и 1901 гг. 2/3 учителей принадлежали к духовному сословию, из мещан и крестьян их было приблизительно около 13 %. В школах грамоты преобладали учителя из крестьянского сословия. Общей тенденцией было то, что число учительниц из крестьянской среды по всем типам школ было незначительно, что объясняется низким уровнем образованности крестьянок Вологодской губернии.

Обратимся к анализу основных типов учебных заведений, которые позволяли женщине получить учительскую специальность. В Вологодской губернии система женского педагогического образования вначале была представлена средними учебными заведениями – женскими училищами. Первое женское училище было открыто в губернии в 1858 г. Училище было всеобщим и открытым, имело шестилетний срок обучения. Учебный курс данного учебного заведения составляли следующие обязательные предметы: Закон Божий, русский язык, арифметика, физика, геометрия, география, русская и всеобщая история. К необязательным дисциплинам, которые преподавались за дополнительную плату, относились: чистописание, рукоделие, рисование, иностранные языки и музыка. Занятия начинались в 9 часов и заканчивались в 14 часов 30 минут. В полдень был 30-минутный перерыв для завтрака. Затем начинались необязательные предметы [3]. В 1862 г. Вологодское женское училище по ходатайству Попечительского совета было переименовано в Вологодскую Мариинскую женскую гимназию.

Другим типом средних женских учебных заведений были женские гимназии. В 1870 г. было принято «Положение о женских гимназиях и прогимназиях», последнее в XIX веке. Срок обучения в гимназии устанавливался в 7 лет, и вводился дополнительный (восьмой) педагогический класс. Учебные программы для вологодских гимназий и прогимназий были утверждены в 1874 г. Однако каждый учитель имел право составить свою собственную программу с тем условием, что в нее войдет образовательный минимум. В 1874 г. в вологодской женской гимназии был открыт дополнительный восьмой педагогический класс, окончание которого давало право на звание домашней наставницы или домашней учительницы. Каждая ученица педагогического класса проходила как общеобразовательный, так и специальный курс, состоящий из педагогики, дидактики, анатомии, физиологии и методики преподавания различных предметов.

Учительскую профессию можно было получить в Вологодском епархиальном женском училище, которое существовало в Вологде с 1888 по 1918 гг. В 1902–1903 гг. училище переехало в новое здание на Златоустинской набережной (сейчас Набережная VI армии, д. 113 / ул. Чернышевского, д. 1), а в старом здании училища был устроен детский приют. В училище преподавались следующие предметы: Закон Божий, история православной церкви, рус-

ский язык, арифметика, геометрия, физика, география, гражданская история, педагогика, чистописание, церковное пение, рисование, рукоделие, Священная история и Катехизис. По окончании училища выпускницы получали аттестат на звание домашней учительницы, а половина из них преподавали в церковно-приходских школах.

Завершали систему женского педагогического образования Высшие женские педагогические курсы. Высшие женские курсы давали женщинам высшее образование и предоставляли выпускницам возможность преподавания не только на дому, но и в светских женских образовательных учреждениях.

Проведенное исследование показало, что на протяжении всего изучаемого периода отмечалось недостаточное обеспечение начальных школ учителями. По Вологодской губернии этот показатель едва достигал 55 %, а в северных уездах и в глухих местностях этот показатель был не более 30 % [1]. В начальных школах Вологодской губернии наибольшая часть учительниц занимала должности вторых учителей или их помощниц, но по мере освоения женщинами учительской профессии их количество на должности первых учителей возрастало, что положительно сказалось на притоке учениц в начальные школы губернии. Только к концу XIX в. обеспеченность начальных школ и училищ учительницами улучшилась. Неуклонный рост числа учительниц объяснялся их востребованностью и возросшей популярностью профессии учителя среди женщин.

Таким образом, в Вологодской губернии к концу XIX в. имелись различные типы учебных заведений, позволяющих женщинам получить педагогическое образование, которое становилось все более популярным.

1. Володина, Л. В. Ценностные ориентации дворянской семьи конца XIX – начала XX века в сфере духовно-нравственного воспитания детей: (на материале Вологодской губернии) / Л.В. Володина // Дети и молодежь – будущее России: Материалы Второй Российской научно-практической конференции. – Вологда, 2004 .

2. Макеева, И. А. Первые женские средние учебные заведения в Вологодской губернии / И.А. Макеева // Вологда: Краеведческий альманах. Вып. 2. – Вологда: ВГПУ, издательство «Русь», 1997. – С. 562–575.

3. Шарыгина, И. Дореволюционные женские гимназии города Вологды / И. Шарыгина // Пятницкий бульвар. – 2007. – № 7. – С. 4–5.

## ЭКСПЛУАТАЦИЯ ДЕТСКОГО ТРУДА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

*Л.А. Самарина*

*Научный руководитель В.А. Веремenco, д-р ист. наук, профессор  
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина  
г. Санкт-Петербург, г. Пушкин*

В России во второй половине XIX века для оказания помощи бедным, нищим и сиротам существовал институт общественного призрения, который был представлен различного вида учреждениями и выплатами. Помощь оказывалась адресно после соответствующей экспертизы, проводимой участковыми попечительствами [5]. Особое внимание и забота участковых попечительств всегда обращалась в сторону детей бедных: детские приюты, ясли являлись «излюбленным дитем» городских попечительств.

Дети неимущих классов жили и воспитывались при крайне неблагоприятных условиях. Надо представить вид тех подвалов, в которых «ютится жалкое население; той кучи грязного тряпья, служащей для него койкой; передать раздражение, овладевающее человеком, спускающимся по изломанным скользким лестницам в эти подвалы; гнилостный запах в них, сырой холод... Какой-то злой насмешкой отзываются при посещении этого столь близкого к нам, но неведомого мира гигиенические правила, что человеку необходимо такое-то количество кубических метров чистого воздуха и пр.» [5]. В особенности плохим было питание детей, обитающих на Хитровом рынке в Москве. Обедать им приходилось в редких случаях, когда благотворители заказывали обеды в харчевнях. Большею частью «огольцы» ели выброшенные объедки и зачастую отнимали у пьяных нищих собранные ими куски хлеба; «вообще же они бывают вечно голодными» [5, 8]. Почти во всех отчетах констатируется нездоровый вид детей, часто золотушных, чахоточных и рахитиков, многие с телесными недостатками, говорящими о плохом присмотре за детьми [2]. Представленные выше описания – типичные картины, наблюдаемые в ходе проверки условий жизни будущих подопечных учреждений призрения. Отсюда следует заключить, что внушительный процент смертности и преступности среди детей неимущих классов – прямое следствие социальных условий их жизни.

Социальное исследование Пречистенского попечительства о положении народного образования среди бедных жителей Пречистенской части, проведенное в 1896 г. [5], показательны в отношении запросов данной категории населения к уровню образования, необходимого для жизни (данные исследования могут быть признаны до некоторой степени типичными и для других частей Москвы). Применительно к тому контингенту, который учился или мог бы учиться в московских городских школах, были обследованы все хозяйства (956), платившие за квартиру менее 25 руб. в месяц, а также прислуга и уче-

ники ремесленных заведений. В возрасте от 7 до 18 лет зарегистрировано 2 108 лиц, из них 52,5% пришлый на заработки сельский люд в возрасте 12-15 лет. Это большое число детей по условиям своей жизни в раннем возрасте уже оторвано от семьи, поставлено в тяжелые, зависимые условия и большей частью обременено непосильным трудом. Из числа мальчиков наибольший процент среди разносчиков и торговых учеников (17%), затем сапожники, портные и пр. Среди девочек больше половины (62%) портних, много прислуги (18%) и др. [2]. Дети и подростки, заявившие о своем желании учиться, работали по 12, а зачастую и по 15 часов в сутки. Более всех были заняты булочники: в графе занятий у них стоит «от 6 час. утра до 1 часу ночи будень и праздник».

Исследование 241 заведения с 692 ремесленными учениками, проведенное в конце 1897 г., коснулось, главным образом, сапожных заведений (18,2%), женских портновских (13,7%), мужских портновских (9,5%), модных (7,5%), столярных (7,1%) и др. Рабочий день учеников длился 13,4 ч., а за вычетом всех пауз – 11,7 ч. Это среднее число колебалось по роду работы от 9,8 ч. (у полотеров) до 15 ч. (у бондарей, рамочников и токарей) [6]. Принимали ремесленных учеников в заведения обычно по «словесному» соглашению на 4-5 лет, обучали бесплатно; по окончании обучения нередко давалось «на выход» 15–25 руб. [6]. Это доказывает, что, несмотря на частые уверения хозяев в противном, труд учеников был для них выгодным как даровая рабочая сила.

Еще один вопрос не получил должного внимания государства. Дело в том, что законодательство защищало взрослых работников от эксплуатации, а на детей и подростков, отданных в распоряжение хозяев-ремесленников, трудовое законодательство не распространялось. У многих учеников не было вблизи родных, которые могли бы за них заступиться: их привезли издалека, из деревни и отдали в учение на полное иждивение хозяина. Учитывая полноту власти последнего, были часты случаи злоупотреблений [8]. Вместо обучения ребенок исполнял роль домашней прислуги: мыл полы, нянчил хозяйских детей, бегал неисчислимое количество раз за день в лавку, а часто и в кабак за водкой. За дурное исполнение таких обязанностей ученика не бил только ленивый: «хозяйка бьет за то, что не сумел укачать блажного ребенка; подмастерья за то, что не украл у хозяйки огурцов на закуску; хозяин потому, что он пьян и бить кого-нибудь ему надо» [6]. Народный взгляд на побои в России оптимистический – это воспитательный прием. Но битье учеников-ремесленников переходит границы дозволенного как воспитательной меры [3]. Кроме того, что ученика били, его плохо кормили, иногда в виде наказания вовсе лишали обеда; ученик всегда плохо одет: известен случай, когда один хозяин послал мальчика-ученика зимой без сапог, и тот замерз, выполняя поручение.

На одном из съездов по техническому и профессиональному образованию в Москве в 1897 г. было возбуждено ходатайство об изменении дейст-

вующего устава о ремесленной промышленности [4]. Предполагалось позволять держать учеников только грамотным и известным своей добропорядочностью мастерам, устроить классы для вечерних занятий ремесленников-учеников, организовать «ремесленную инспекцию» над трудом малолетних, по примеру уже существующей фабричной инспекции. Вопрос об эксплуатации детского труда и защите детей от произвола и насилия со стороны взрослых был поднят и на Нижегородском торгово-промышленном съезде [1, 2]. Им же занялся и отдел защиты детей от жестокого обращения, состоящий при Санкт-Петербургском обществе попечения о бедных и больных детях. Отдел этот принял на себя надзор за всеми мастерскими, в которых имелись ученики, с этой целью состав участковых попечителей отдела пополнили 100 новыми членами, которые должны были обследовать мастерские [5]. Наконец вышли правила Санкт-Петербургского градоначальника, запрещающие детям работать сверх положенного числа часов в сутки [7].

Таким образом, к концу XIX в. забота об улучшении условий жизни бедных и работающих детей стала задачей государственной политики и организованного общественного призрения. Однако проводимые мероприятия были адресными и рассчитанными на небольшое количество подопечных, поэтому существенно изменить положение в городах не могли. С принятием Устава о ремесленной промышленности государством предпринимались попытки законодательно ограничить эксплуатацию детского труда, но на Всероссийском съезде владельцы мастерских открыто объявили о невозможности смягчения условий труда в связи с экономической невыгодой. И все же распространилось заключение письменного договора с условиями обучения в ремесленных мастерских как способа трудового договора. При нарушении условий договора ученик мог прекратить его действие. Договоры заверялись в специальных комиссиях, назначенных следить за исполнением Устава. Однако большинство положений Устава нарушались в мастерских без серьезных последствий. Отдельные статьи Устава предусматривали виды наказаний за нарушения, но в реальности наказание ограничивалось формальностями или штрафом в 100 руб., что было совершенно незначительной суммой по сравнению с доходом от труда ученика. Условия труда и жизни учеников ремесленных заведений не изменились в лучшую сторону, детский труд продолжал эксплуатироваться работодателями как наиболее дешевый и законодательно незащищенный.

Следует сделать вывод, что меры, предпринимаемые государством, не находили поддержки в реальной экономической среде. Функционирование органов контроля за исполнением мер по защите детского труда можно признать неэффективным. Вопрос по урегулированию детского труда и регламентированию обучения в ремесленных заведениях в начале XX века оставался открытым, подлежащим общественному обсуждению и законодательному ограничению.

1. Б.а. Арестантские работы // Тюремный вестник. – 1893. – № 2. – С. 41–72.
2. Б.а. История благотворительности в России // Вестник благотворительности. – 1897. – №11. – С. 43–42.
3. Б.а. О передаче дела призрения нищих в ведение столичных городских управлений // Тюремный вестник. – 1893. – №5. – С. 177–200.
4. Бруханский, Б.П. К вопросу о призрении детей в России. Доклад, читанный на Всероссийском съезде по общественному призрению в 1914 г. / Б.П. Бруханский. – Саратов: Типография Губернского Земства, 1914. – 42 с.
5. Горностаев, И.Ф. Дети рабочих и городские попечительства о бедных. Доклад, читанный на заседании постоянной комиссии по техническому образованию Моск. Отд. Имп. Рус. Техн. Общ. 15 ноября 1899 г. / И.Ф. Горностаев. – М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1900. – 68 с.
6. Гумберт, К. Вопрос об улучшении быта Сибирских переселенцев / К. Гумберт // Вестник благотворительности. – 1897. – №8. – С. 22–27.
7. Ороновский, В.С. Детский труд в Российской империи на рубеже XIX–XX вв. / В.С. Ороновский. – [Электронный ресурс]: <http://www.gramota.net/materials/1/2015/6/30.html>.
8. Синова, И.В. Дети в городском российском социуме во второй половине XIX – начале XX в. / И.В. Синова. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2014. – 287 с.

## **РЕВОЛЮЦИОННЫЙ КРУЖОК В ДЕМИДОВСКОМ ЮРИДИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ КАК ЯВЛЕНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ РОССИИ**

*М.С. Сапир*

*Научный руководитель В.П. Федюк, д-р ист. наук, профессор  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
г. Ярославль*

Временем подъема революционного движения в Российской империи стала вторая половина XIX в. Период либеральных реформ, связанных с именем Александра II, закончился 1 марта 1881 г., когда террористы достигли своей давней цели и убили «царя-освободителя». Следующие 13 лет Россией правил Александр III, и эти годы стали периодом реакции.

Не секрет, что весомую роль в революционном движении Российской империи XIX – начала XX в. играли студенты-террористы. Они зачастую составляли костяк различных народовольческих и революционных организаций, были образованны в сравнении со своими сверстниками из других социальных слоев (прежде всего, мы имеем в виду крестьян), а также зачастую полны



решимости изменить жизнь в своей стране к лучшему, но не видели возможности сделать это легальным путём. Отсюда столь активное их участие в организации террористических актов. В данной статье речь пойдет о Ярославской губернии, а конкретнее – о Демидовском юридическом лицее, не оставшемся на обочине революционного движения и дающем яркое подтверждение устоявшимся научным выводам [1; 2, с. 93–98].

Важным для исследования уточнением будет тот факт, что в Демидовском юридическом лицее в рассматриваемый период обучались и студенты-евреи, приехавшие сюда из разных уголков Российской империи, в т. ч. и из губерний «черты оседлости» [3, л. 77–78]. Документы, которые будут цитироваться ниже, обнаружены нами в Государственном архиве Ярославской области и повествуют о революционном кружке в г. Ярославле, в состав которого, в числе прочих, входили студенты Демидовского юридического лицея в 1886–1888 гг. Образовался он, по-видимому, при другом кружке и состоял из 17 человек, в числе которых были студенты, в том числе и бывшие, разных университетов России. Люди, входившие в кружок, принадлежали к различным вероисповеданиям. Среди них было четверо евреев: Шмуль Янкелевич, Исай Айзенштадт, Янкель Каплан и Хаим Грац [4, л. 231]. Все они находились в возрасте от 18 до 24 лет.

Социальное происхождение участников кружка различно: среди них были мещане, купеческие дети и даже дети священников, бывшие студенты духовных семинарий. Также далеко не все из них были коренными жителями Ярославской губернии: в состав кружка входили уроженцы Одессы, Минска, Вильно, Нижнего Новгорода и других городов.

Из допроса Шмуля Янкелевича следует, что «поступив в начале 1887/88 учебного года в Ярославский Демидовский юридический лицей и прибыв в Ярославль, он познакомился со студентами – братьями Василием и Иваном Метлиными – и от них узнал, что здесь, в среде студенчества, существует новый кружок, а затем ими же и был введен в таковой... Руководители же кружка – братья Метлины и бывший студент Петербургского университета сын священника Александр Троицкий. Участниками организации были представители интеллигентных классов» [4, л. 32]. Кружок ставил своей целью переворот общественного строя, но избрал необычный путь: участники разрабатывали программы для народного и детского чтения, чтобы таким образом воздействовать на общество. На такой путь кружок встал, так как употреблявшиеся ранее средства преобразования государства (в том числе и насильственные перевороты) ни к чему не приводили («следовало искать принципиально новые»).

Также из материалов дела видно, что «лица, составившие кружок, собирались по вечерам раза 4 или 5 в неделю в частной квартире и раза 2 у Метлиных. На этих собраниях... ничего нелегального не читалось и обсуждалось

лишь программы для собственного самообразования с учетом дальнейшей оргдеятельности, и составлялись ответы по вопросам, предлагаемым всем существующим в России революционным направлениям в писаной брошюре, привезенной Грацом из Вильно, а независимо от сего членами кружка производился периодически сбор денег для ссыльных, которые сдавались Ивану Метлину» [4, л. 33].

Участники кружка, судя по всему, были очень образованными людьми: могли читать литературу на иностранных языках и подходили к своим целям очень серьезно. У Хаима Граца имелась работа Г.В. Плеханова «Социализм и политическая борьба» на русском языке, которую читал Шмуль Янкелевич. А при обыске на квартире у самого Янкелевича 16 февраля 1888 г. полиция нашла: «3 запрещенные брошюры Женевского издания под названием:

1. «Развитие научного социализма» Энгельса – на русском языке;
2. «Отчет Центральному комитету, учрежденному для созыва общего Германского рабочего конгресса в Лейпциге» Фердинанда Лассаля на немецком языке;
3. Печатную брошюру на том же языке без заголовка в 48 страниц, носящую название «Нищета философии» Маркса.

Сверх сего, в переписке, взятой у Янкелевича в значительном количестве как на еврейском, так и на русском языках, оказалось несколько писем предосудительного содержания, полученных им из Вильно и Одессы, от бывших товарищей его по гимназии Городецкого и Шестопала, которые указывают на принадлежность как Янкелевича, так и означенных лиц к Одесскому преступному кружку. Независимо от сего, из писем усматривается также, что Янкелевич направлен был организовать подобный кружок в г. Ярославле» [4, л. 9].

Действительно, до поступления в Демидовский юридический лицей, проживая в Одессе, Янкелевич участвовал в кружке, не имевшем ни специального названия, ни характера и занимавшемся почти целый год чтением «Исторических писем» П.Л. Лаврова. В состав кружка, помимо упомянутых Городецкого и Шестопала, входил бывший студент Демидовского юридического лицея Эйбер (его инициалов нам найти не удалось). В переписке, отобранной у Янкелевича при обыске, оказалось письмо от Эйбера (из Одессы), в котором он упоминает о посылке, заключавшей в себе, по словам Янкелевича, брошюры «Наемный труд и капитал» К. Маркса и «Чего нам ждать от революции», переданной Грацу и впоследствии уничтоженной [4, л. 35].

Также следует заметить, что из числа указанных Янкелевичем участников кружка бывшие студенты Розов, Милославов, Мышляев и Скульский уже обвинялись в государственном преступлении. Тогда Мышляев был подвергнут административной высылке в Архангельскую губернию, а остальные – тюремному заключению. Василий Метлин в 1883 г. привлекался в Московском и Ярославском управлениях к дознанию по другому делу. А Александр

Троицкий после выхода из Петербургского управления проживал в г. Ярославле и находился под негласным надзором. Все подозреваемые были помещены в Ярославский тюремный замок 28 февраля и 1 марта 1888 г. Студент Каплан 3 июня вышел под денежное обеспечение отца, минского 2-й гильдии купца Перетца Каплана [4, л. 144–146], а Хаим Грац получил освобождение из-под стражи 24 октября под поручительство кейданской мещанки Эстер Самуиловны Липец.

Дело дошло до самого императора Александра III. 14 декабря 1888 г. он лично определил приговоры участникам кружка. Это были разные сроки тюремного заключения (от 1 до 10 месяцев) и негласный надзор полиции на два года после освобождения за каждым осужденным. В отношении Ивана Мышляева дело прекратили, а Хаим Грац к моменту оглашения приговора уже отсидел положенный ему срок и был выпущен на свободу, но под негласный полицейский надзор.

Последняя треть XIX в. для Российской империи стала временем потрясений, в той или иной степени затронувших всё население страны: трагическая смерть Александра II, последовавшие за ней еврейские погромы в разных городах, контрреформы. Цареубийство не принесло ожидавшихся от него террористами результатов. Однако спустя несколько десятков лет самодержавие в России всё же падёт, перемены в политической жизни страны коснутся всего общества, в том числе и студентов, и евреев. История революционного кружка в Демидовском юридическом лицее стала ещё одной страницей в многотомной истории революционного движения в Российской империи и свидетельствует о том, насколько активно университетское студенчество в XIX в. участвовало в общественной жизни страны.

1. История Ярославского края с древнейших времен до конца 20-х гг. XX века / под ред. А. М. Селиванова; [авт.: А. М. Пономарев, В. М. Марасанова, В. П. Федюк и др.]. – Ярославль: [Яросл. гос. ун-т], 2000.

2. Федюк В. П. Об историках, динозаврах и благонамеренных обывателях или о том, как в Ярославль пришла революция // Развитие российской государственности и Ярославский край: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль: [б. и.], 2014.

3. Государственный архив Ярославской области (далее – ГАЯО). – Ф. 79. – Оп. 7. – Д. 2511.

4. ГАЯО. – Ф. 347. – Оп. 2. – Д. 748.

## СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПО МАТЕРИАЛАМ ТЕНИШЕВСКОГО АРХИВА

*А.В. Селянина*

*Научный руководитель М.А. Безнин, д-р ист. наук, профессор  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Тенишевский архив – источник по истории жизни крестьянства, в котором содержатся сведения, касающиеся разных отраслей жизни этого сословия на рубеже XIX–XX вв. Один из важнейших аспектов жизни человека в любое время – социальные отношения. В деревне и городе отношения строились по-разному, отличались они и между различными сословиями. Анализ материалов «Этнографического бюро» князя В. Н. Тенишева позволяет рассмотреть эту сторону крестьянской жизни. В целом, отношения можно разделить на два общих направления: формальные и неформальные.

Формальные отношения в деревне – это, прежде всего, отношения с представителями власти, к которым относились земский начальник, урядник, сотский, десятский и другие. Если первые два, обычно, вызывали уважение, то ко вторым относились как к простым односельчанам [4, с. 12]. Так, к примеру, над выборными судьями – помощниками волостного правления – часто шутят, указывая на их обычную праздность (так как должность эта отвлекает от основной работы) и тягу к выпивке [3, с. 67]. Стоит так же отметить, что право наказывать за преступления, считали крестьяне, имеет только непосредственно сам представитель власти, поэтому часто, скрываясь от него, крестьянин не скрывался от своих односельчан [3, с. 67]. К высшим чинам самоуправления (земскому начальнику, исправщику) крестьяне относятся с уважением, так как встречаются с ними редко. Особого страха к ним не испытывают [2, с. 54].

Особенно четко формальные взаимоотношения проявляются на сельских сходах, на которых решаются важные для деревни вопросы: сбор налогов, рубка леса, ремонт дороги, раздел земли и т.д. Собирает на сходы десятский, крестьяне идут на собрание в том в чем были, не задерживаясь, опасаясь порицания со стороны схода и нежелательного для них решения. Часто на сходы приходят пьяными, а иногда и весь сход напивается, отмечая решение какого-то вопроса [2, с. 53].

Неформальные отношения в деревне более разнообразны. К ним можно отнести и взаимоотношения с односельчанами, с чужаками, отношения в семье, отношения между юношами и девушками и т.д.

Семья – один из важнейших элементов жизни крестьянина. Патриархальность русской деревни проявляется уже в приветствии друг друга. Так мужчины не кланяются женщинам первыми при встрече [1, с. 36]. В распре-

делении работ также прослеживается эта черта: мужское население работает «около лесу», занимаясь заготовкой дров, выкуриванием смолы и т.д., а женщины – «около дому»: ухаживают за скотом, домом, готовят. Стоит отметить то, что такой порядок может нарушаться там, где рабочая сила состоит только из мужа и жены, тогда он помогает ей на жнивье, либо там, где кто-то занят особым видом деятельности, например, в кузнице [1, с. 50]. Незамужние девушки не принимают участие в работе, связанной с пряжей, ткачеством и шитьем на всю семью – они работают на себя. Исключение составляют девушки, которые уже не собираются замуж. Дети и подростки обычно следят за маленькими или помогают старшим.

Разделение труда прослеживается не только между мужчинами и женщинами. Так, к примеру, большуха (жена старшего сына или свекровь) выполняет работу у печи, а молодуха занимается делами, связанными с уходом за скотиной. Нарушение такого порядка может вызвать разлад в семье [1, с. 50].

Извечный конфликт отцов и детей не обошел стороной и деревенскую жизнь. Можно отметить, что обычной для крестьянской жизни бывает ситуация, когда отец выгоняет сына, выделив ему часть имущества, или сам сын отделяется от семьи. Если же престарелые родители не могут ужиться с сыновьями, то те строят им отдельное жилище или выделяют уже готовую избу [4, с. 115].

Стоит отметить, что крестьяне стараются оказывать посильную помощь соседям, выручать во время работ, радушно относятся к просящимся на ночлег, не отказывают нищему [1, с. 36]. Отдельно можно выделить такое явление крестьянской жизни, как помочи. Их созывают для жатвы, вывоза дров, трепания льна. Чаще всего помочи организуют зажиточные крестьяне, так как они сопровождаются угощением и выпивкой [3, с. 74].

К односельчанам, с которыми установились теплые отношения, крестьяне ходят в гости. Подарки с собой не берут, а одежду парадную надевают только по праздничным дням. При этом стоит отметить, что в некоторых деревнях обычай гостеприимства приходит в состояние упадка и наиболее приличаются те, к кому хозяин сам ходил в гости или собирается [2, с. 26].

Отношение к человеку можно проследить уже в тот момент, когда хозяин дома встречает гостя. Особо почетных гостей крестьяне встречают всей семьей, глава семьи выходит без шапки. Его приветствуют, проводят в дом, где снова приветствуют и усаживают на почетное место, его первого приглашают за стол, первому подают еду [2, с. 26].

Мотивом уважать или нет человека служит та или иная степень имущественного ценза, умственного и нравственного: богатство, без различия, каким путем оно было добыто, рассудительность и доброта. «Человеку богатому, но не обладающему умственным и нравственным умом обыкновенно всегда ока-

зывается уважение. Деньги, по народному воззрению, если не бог, то полбога» [2, с. 26].

Общественное мнение в крестьянской среде играет большую роль. Особенно ярко это проявляется в период сватовства. Так сплетни соседок могут расстроить свадьбу. Обычно они указывают на недостатки жениха или невесты (внешние изъяны, неодобряемые черты характера, недостойное поведение). Причем часто бывает, что все сказанное всего лишь вымысел. Стоит добавить, что отношение к незамужним или холостым людям может быть разным в зависимости от причин безбрачия. Если причиной послужили недостатки, то сначала со стороны крестьян будет проявляться осуждение, но постепенно оно сменится. Если безбрачие – это самостоятельный выбор человека, то к такому (особенно к девушке) соседу проявляется уважение и оказывается поддержка [1, с. 105-111].

Летом, когда у крестьянина много работы, он в свободное время спит или просто лежит, а зимой, когда работы меньше, крестьяне любят устраивать посиделки, где слушают сказки, бывальщины, истории из крестьянской жизни [3, с. 70]. Такие вечера являются важным элементом общения между парнями и девушками. Они поют песни, танцуют, играют в игры. Основной темой для разговора являются текущие дела, обсуждаются также новости, которые были получены из соседних населенных пунктов.

Таким образом, жизнь любого сословия не обходится без социальных отношений. Крестьяне не являются исключением, поэтому и для них это важная составляющая жизни, в которой прослеживаются свои традиции, обычаи, порядки. Отношения крестьян между собой разнообразны, включают в себя множество аспектов, анализ которых позволяет глубже исследовать жизнь крестьянина.

1. Русские крестьяне. Жизнь. Быт. Нравы. Т. 5: Вологодская губерния / [составители: Т. А. Зимина, И. И. Шангина]. ч. 1, Вельский и Вологодский уезды. – 2007. – 624 с.

2. Русские крестьяне. Жизнь. Быт. Нравы. Т. 5: Вологодская губерния / [составители: Е. Л. Мадлевская, Е. Г. Холодная]. ч. 2, Грязовецкий и Кадниковский уезды. – 2007. – 840 с.

3. Русские крестьяне. Жизнь. Быт. Нравы. Т. 5: Вологодская губерния / [составители: Д. А. Баранов, О. Г. Баранова]. ч. 3, Никольский и Сольвычегодский уезды. – 2007. – 684 с.

4. Русские крестьяне. Жизнь. Быт. Нравы. Т. 5: Вологодская губерния / [составители: Т. А. Зимина, О. Н. Фoniaкова]. ч. 4, Тотемский, Устьысольский, Устюгский и Яренский уезды. – 2008. – 807 с.

## ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОГРАММЕ РСДРП 1903 г.

*А.С. Хрипунов*

*Научный руководитель А.А. Корников, д-р ист. наук, профессор  
Ивановский государственный университет  
г. Иваново*

Рубеж XIX–XX вв. для Российской империи стал переломной и противоречивой эпохой. С одной стороны, бурный экономический подъем, значительные темпы роста промышленного производства, с другой – накопление и усиление острых социальных и политических проблем, затягивание решений которых в конечном итоге грозило серьезным общественным взрывом, крахом государства и коренным сломом привычного социального уклада. Наиболее острыми были аграрный и национальный вопросы, проблема развития в стране, особенно после событий 1905–1907 гг., системы политических и гражданских прав и свобод и др. Среди проблем ключевое место, на наш взгляд, занимал и вопрос о народном образовании.

Согласно результатам Первой всеобщей переписи населения 1897 г., грамотой (умением читать и писать), т.е. самым элементарным уровнем образования, владело менее четверти от всего населения империи. По этому показателю Россия находилась на одном из последних мест среди европейских государств. Серьезные проблемы наблюдались также в среднем и высшем образовании.

Вопросы развития отечественного просвещения традиционно привлекали значительное внимание со стороны российской общественности, прежде всего интеллигенции, что проявлялось в создании многочисленных просветительских и педагогических обществ. В начале же XX в., особенно после 1905 г., это выразилось в выработке образовательных доктрин в программах политических партий, ставших массово образовываться в то время. Определенную модель преобразований в области просвещения видим в программе РСДРП 1903 г. Эта программа была принята на II съезде партии в 1903 г., и в ней нашли отражение основные требования большевиков в сфере образования. Каких-либо изменений до революционного 1917 года эта часть программы не претерпевала. Большевики связали вопрос о народном образовании с другими острыми социально-экономическими и политическими проблемами России, увидели важную роль просвещения как средства политической борьбы.

**Актуальность** избранной проблематики объясняется тем, что образование, являясь фундаментом благополучия и процветания общества, в контексте политической борьбы в значительной степени оставалось в стороне от серьезного исторического анализа. Анализ большого количества, обусловленного многопартийностью начала прошлого века, конкурирующих моделей системы образования и конкретно победившей большевистской модели, осно-

ванной на широких демократических принципах и передовых педагогических концепциях того времени, может помочь нам сегодня – в эпоху постоянного реформирования и неустойчивости в системе образования – в разработке различных мер в образовательной сфере.

*Научная новизна* работы состоит в том, что мы впервые рассматриваем вопросы образования в комплексе с другими социально-экономическими и политическими проблемами, отмечаем важность именно образования в русле общеполитической деятельности большевиков.

*Целью* нашей работы является анализ образовательной доктрины социал-демократов и, в частности, большевиков в дооктябрьский период, а также вычленение общих и особенных черт просветительской программы российских социал-демократов в сравнении с программами их конкурентов по социалистическому движению – социалистов-революционеров (эсеров) и народных социалистов (энесов).

В качестве *объекта* изучения, таким образом, выступают образовательные разделы в программных документах партий социалистической направленности. В работе применяются следующие *методы* исторического исследования: историко-генетический, историко-сравнительный, историко-системный.

Вопросы народного просвещения в русле социалистического движения теснейшим образом связывались с другими наиболее насущными проблемами эпохи. Так, с точки зрения социал-демократов, развитие образования, повышение общей культуры трудового населения могло способствовать привлечению свежих сил в массовое революционное движение. Кроме этого, большевики увязывали развитие народного просвещения с национальной политикой царского правительства. Так, В.И. Ленин в ряде работ замечал, что все действия царизма направлены исключительно на русификацию инородцев, на подавление их национальной культуры и самосознания, в том числе и через школу.

В основе социал-демократической просветительской доктрины лежали идеи широкой национальной автономии для всех народов России, свободы совести и личности и доступности образования для широких слоев населения. Все это выразилось в конкретных программных положениях: «право населения получать образование на родном языке, обеспечиваемое созданием на счет государства и органов самоуправления необходимых для этого школ; отделение церкви и государства и школы от церкви; даровое и обязательное общее и профессиональное образование для всех детей обоего пола до 16 лет; снабжение бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства» [2, с. 48].

Таким образом, в основе программы лежал ряд основополагающих демократических принципов. Кроме того, на государство возлагались значительные социальные функции в плане поддержки бедных слоев населения, что для преимущественно крестьянской страны, страдающей малоземельем, име-



ло решающее значение. Следует обратить внимание и на положение о даровом и обязательном общем и профессиональном образовании для всех детей обоего пола до 16 лет. Оно связано с рабочей программой РСДРП, где, в частности, труд детей моложе этого возраста воспрещался [2, с. 48]. Выступая за свободу совести, социал-демократы настаивали на ведении атеистической пропаганды через объяснение классовой сущности религии. В этом ключе борьба с «клерикализмом в школе» становилась одной из основных задач образовательной политики большевиков [1, с. 278–283].

РСДРП, несмотря на серьезное внимание, которое уделено проблемам образования в её программе 1903 г., практических шагов по реализации требований в сфере просвещения в дореволюционный период не предпринимала. Практическая деятельность партии в этом вопросе ограничивалась агитацией среди учащейся молодежи, участием в учительских съездах, созданием студенческих обществ и критикой правительства и буржуазных партий с трибуны Государственной думы и страниц партийной периодики.

Сравнивая в соответствующих частях программу РСДРП 1903 г. и программу эсеров, увидим, что программа эсеров, подобно программе РСДРП, базируется на принципах равноправия, общедоступности образования, свободы совести и на праве на национально-культурные автономии для нерусских народов. В частности, в программе партии есть требования: «введение родного языка во все местные, общественные и государственные учреждения; установление обязательного, равного для всех общего светского образования на государственный счет; в областях со смешанным населением право каждой национальности на пропорциональную своей численности долю в бюджете, предназначенном на культурно-просветительные цели, распоряжение этими средствами на началах самоуправления; полное отделение церкви от государства и объявление религии частным делом каждого» [2, с. 144]. Крестьянская ориентация партии социалистов-революционеров предопределила ее особое внимание к развитию сельской, прежде всего земской, школы. Привлечение в ряды партии сельской интеллигенции (в том числе и учителей) рассматривалось эсерами как одно из средств пропаганды своих идей в крестьянской среде.

Таким образом, образовательные доктрины социал-демократов и социалистов-революционеров (неонародническая) опираются на одни и те же принципы.

Несколько иначе проблемы образования отражены в программе энесов, принятой в 1906 г. В ней проблемам просвещения посвящен отдельный раздел. Энесы четко указывают на необходимость введения общедоступного, а затем и общеобязательного обучения в начальной народной школе, развития среднего профессионального и технического образования, передачи начального и среднего обучения в ведение органов местного самоуправления, бесплатности начального, среднего и высшего обучения, свободы преподавания, отделения школы и школьного обучения от церкви [2, с. 216].

Таким образом, программа партии энесов гораздо более детально описывала сущность предполагаемых изменений. Важным отличием народных социалистов от социал-демократов и, в частности, от большевиков было то, что они предполагали достижение всех этих преобразований легальным путем через работу в выборных учреждениях.

Февраль 1917 г. сопровождался новым всплеском политической активности партий и организаций самой разной ориентации. Это нашло большое отражение в теоретической работе партий. Так, в период от Февраля к Октябрю 1917 г. большевиками была предпринята серьезная попытка пересмотра некоторых положений программы в сфере образования. В.И. Ленин выдвигал такие новшества, как передача дела народного образования в руки демократических органов местного самоуправления (напоминает положение программы энесов), отмена обязательного государственного языка, трудовой характер обучения (связь с детским общественно-производительным трудом) [1, с. 437–438]. Свои программные установки большевики начали приводить в жизнь после прихода к власти.

Таким образом, социал-демократы и, в частности, большевики в общем и целом опирались на демократические принципы свободы, общедоступности и равенства в образовании. Программа РСДРП 1903 г. в сфере образования держалась в русле общесоциалистического вектора, вследствие чего имела схожие черты с соответствующими частями программ эсеров и энесов. Своими практическими действиями социал-демократы старались усилить революционные настроения в среде учащихся и учителей.

1. Ленин В. И. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 543 с.

2. Программы политических партий России. Конец XIX – начало XX вв. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1995. – 464 с.

## **КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭВАКОГОСПИТАЛЕЙ ВОЛОГОДЧИНЫ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

***Ю.В. Щекотова***

*Научный руководитель М.А. Безнин, д-р. ист. наук, профессор*  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

Маршал Советского Союза Иван Христофорович Баграмян после завершения войны писал: «То, что сделано советской военной медициной в годы минувшей войны, по всей справедливости может быть названо подвигом.

Для нас, ветеранов Великой Отечественной войны, образ военного медика останется олицетворением высокого гуманизма, мужества и самоотверженности». Советские медики сыграли огромную роль в достижении победы. Лечение раненых и больных воинов Красной армии напрямую зависело от работы медицинского персонала: врачей, медицинских сестер, санитаров и их профессиональной подготовки. Однако с началом Великой Отечественной войны одной из острейших проблем здравоохранения стала нехватка медицинских кадров.

Первым приказом Вологодского облздравотдела в условиях начавшейся войны стал приказ от 23 июня 1941 г. об отмене отпусков всем выпускникам фельдшерско-акушерских школ. Им предписывалось немедленно прибыть на места работы и срочно заменить призываемых в ряды РККА медицинских работников. Н.М. Амосов, академик АН УССР, Герой Социалистического Труда, в июне 1941 г. записал в своем дневнике: «Какими тягостными были эти дни! Просто невысказано слушать сводки с недомолвками... А вчера утром все изменилось. Вызвали из больницы в военкомат». Здесь ему, врачу череповецкой больницы, сообщили о формировании полевого подвижного госпиталя, куда он назначался ведущим хирургом [2, с. 27].

Большинство медицинских работников старших призывных возрастов, в первую очередь врачей, было мобилизовано на работу в эвакогоспитали крупнейшего в Советских Вооруженных силах распределительного эвакуационного пункта (РЭП-95). В эвакогоспиталях РЭП-95 самоотверженно трудились заслуженный врач РСФСР хирург А.П. Цветков, заслуженный врач РСФСР хирург Н.В. Сибирцев, хирурги З.П. Жемкова, В.Ф. Лавдовский, А.И. Мишарин, П.Н. Торгованов, кавалер ордена Ленина патологоанатом Н.А. Слугинов и многие другие. Одними из первых к работе в госпиталях приступили медсестры Н.М. Богданова, Т.К. Кириллова, А.А. Репина, Л.Г. Лабазова, Г.В. Холмогорова.

Для руководства лечебной работой Вологодский облздравотдел согласно приказу Наркомздрава СССР от 30 июля 1941 г. о руководстве эвакогоспиталями, утвердил специальную должность – областной хирург-консультант эвакогоспиталей, а для решения организационных вопросов – должность старшего инспектора по эвакогоспиталям.

Перестройка работы тыла на военный лад потребовала от Вологодского облздравотдела ускоренной подготовки медицинских сестер, санитарных инструкторов, сандружинниц. На 3 июля 1941 г. к выпуску было подготовлено 8 групп медицинских сестер запаса. Только по городу Вологде к указанной дате было сформировано для обучения на курсах 3 группы медсестер, 3 санитарные дружины и начато комплектование еще трех групп медицинских сестер. При отборе на курсы зачислению в первую очередь подлежали комсомолы.

От 90 до 100% из числа принятых в группы по подготовке медицинских сестер были комсомолки со средним образованием [2, с. 7].

Квалифицированные медицинские кадры необходимы были для формируемых в тыловых районах эвакуогоспиталей. Ситуация здесь серьезно осложнилась в первые же дни войны из-за призыва в армию наиболее опытных врачей. Особенно не хватало хирургов. В РЭПе было 4 главных военно-медицинских специалиста. Главным хирургом был военврач 1 ранга профессор М.И. Куслик. Он в первый год войны организовал учебу молодых кадров, возглавил научно-исследовательскую работу, выезжал с группами усиления из врачей РЭПа в госпитали передовых этапов Ленинградского и Волховского фронтов.

Главный рентгенолог РЭП-95 военврач 1 ранга профессор Д.Г. Рохлин организовал в системе эвакуопункта научную школу рентгенодиагностики заболеваний костей и суставов, в особенности остеомиелита. В феврале 1942 г. приступил к работе в РЭП-95 военврач 1 ранга профессор С.Н. Давиденков, приложивший немало усилий для организации нейрохирургической помощи в эвакуогоспиталях. Опытным клиницистом был Главный терапевт эвакуопункта военврач 1 ранга профессор М.Я. Арьев.

Первоначально штат госпиталей определялся в зависимости от мощности каждого госпиталя, по штатным расписаниям ЭГ для фронтового и внутреннего районов, утвержденным С. Буденным в 1940 г. для госпиталей на 200–500 коек, 600–900 коек и 1000–2000 коек. Так, штат работников ЭГ № 3739 был укомплектован из расчета 500 штатных коек. По специальности врачи распределялись следующим образом: хирургов, самостоятельно оперирующих – 2, хирургов амбулаторных – 4, терапевтов – 1, фтизиатров – 1, кожно-венерологов – 1, отоларингологов – 1; физиотерапевтов – 1; врач лечебной физкультуры – 1, рентгенолог – 1 [4, Л. 67].

На протяжении всех военных лет задача обеспечения лечебных учреждений медицинскими работниками являлась одной из приоритетных. Тыловые госпитали испытывали острый недостаток в кадрах, хотя были укомплектованы лучше гражданских лечебных учреждений. В эвакуогоспиталях ситуация с кадрами зачастую зависела от профиля госпиталя и места его размещения. Согласно справке Вологодского областного комитета помощи раненым и больным от 23 июня 1943 г., госпитали системы Наркомздрава должны иметь 498 врачей, а имели 400; медсестер по штату – 1585 чел., а имели 1416 чел. [2, с. 20]. Особенно большой недокомплект врачей и медсестер наблюдался в периферийных госпиталях, что отражено в таблице.

**Укомплектованность кадрами периферийных госпиталей  
Вологодской области на 25 февраля 1943 г. (в %)**

Место расположения госпиталя	Врачи	Медсестры
г. Сокол	72	86,5
г. Бабаево	77	79,6
г. Великий Устюг	56,6	94,5
ст. Харовская	68,6	77
п. Вожега	40	70,3
п. Чагода	61,1	78,9

Источник: ЦАМО. Ф. 3739. Д. 1. Оп. 18819. л. 20.

Таким образом, из таблицы 1 мы видим, что госпитали, размещенные вблизи транспортных магистралей (Сокол, Бабаево) не испытывали столь острого кадрового голода в сравнении с теми, что дислоцировались в отдаленных сельских районах (г. Великий Устюг, п. Вожега). Постепенно в обеспечении госпиталей врачебными кадрами наметилась положительная динамика, но острота проблемы не снижалась. Выходом из сложного положения стала целенаправленная деятельность отдела эвакуогоспиталей при Вологодском облздравотделе по организации и проведению курсов повышения квалификации с целью подготовки врачей, в первую очередь хирургов, и переподготовки медсестер.

Одним из направлений совершенствования лечебной работы эвакуогоспиталей было повышение специальной подготовки медицинского персонала, внедрение в лечебный процесс наиболее эффективных и рациональных методик. Основными формами повышения квалификации были курсы, госпитальные и межгоспитальные конференции, учебные сборы, групповые занятия у постели раненого, индивидуальная подготовка. В основу всех видов учебы были положены инструкции и директивные указания Главного военного санитарного управления (ГВСУ). Например, в апреле 1944 г. коллективом научных работников РЭП-95 была проведена экспериментальная научная работа по внедрению промышленных белков в питание бойцов Красной армии, завершившаяся сооружением первого в Красной армии дрожжевого завода.

Молодые врачи ЭГ № 5091 в результате практической повседневной работы стали достаточно квалифицированными в разрезе специализации госпиталя. Отсутствие навыков в научной работе, недостаточное руководство со стороны ведущего хирурга способствовало тому, что в госпитале велась лишь практическая работа, а не научно-исследовательская. В 1945 г. врачами было предложено обработать истории болезни раненых с переломами костей, осложненных остеомиелитами. В этой работе были заняты все без исключения

врачи. Предварительно были выработаны вопросы, на которые и делались выборы по историям болезни. Весь материал поступал начальнику медицинской части Карпинской.

Если в научно-исследовательской работе врачи ЭГ № 5091 почти не участвовали, то в межгоспитальных конференциях, широко практиковавшихся в Череповце, принимали активное участие. Средний медперсонал также участвовал в госпитальных, межгоспитальных и областных конференциях. Так, в Вологде в 1943 г. медсестрой госпиталя Зайцевой был сделан доклад на тему «Работа перевязочной и операционной», медсестрой Кротовой – «Гипсовая техника», а в 1945 г. – доклад «Асептика и антисептика». Врачи госпиталя отмечали, что большой проблемой было снабжение госпиталя медицинской литературой. Улучшали ситуацию выписки трудов конференций, брошюр по внутренним болезням профессора М.Я. Арьева, профессора М.И. Куслик по гипсовой технике, присланные РЭП-95. А в 1945 г. Отдел Эвакогоспиталей начал высылать в госпиталь журналы «Хирургия», «Фельдшер», «Госпитальное дело».

Таким образом, на протяжении всех военных лет задача обеспечения лечебных учреждений квалифицированными медицинскими кадрами являлась одной из приоритетных. Тыловые госпитали испытывали острый недостаток в кадрах, хотя были укомплектованы лучше гражданских лечебных учреждений. Что касается эвакогоспиталей, то здесь ситуация с кадрами зачастую зависела от профиля госпиталя, а также места его размещения.

1. Иванов, Н.Г. Советское здравоохранение и военная медицина в Великой Отечественной войне / Н.Г. Иванов, А.С. Георгиевский, О.С. Лобастов. – Ленинград: Пед. институт, 1985.

2. Подольский, В. М. Труд и подвиг прифронтовых медиков / В. М. Подольский, В.Б. Конасов. – Москва: Прометей, 1990.

3. Труды первой хирургической конференции Н-ского распределительно-эвакуационного пункта. – Вологда. 1943.

4. Центральный архив Министерства обороны (ЦАМО). Ф. 3739. Д. 1. Оп. 18819.

---

---

**Секция «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ»**

---

---

**АМЕРИКАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА  
ПО ПУТЕВЫМ ЗАМЕТКАМ А.Б. ЛАКИЕРА**

*А.А. Белюскина*

*Научный руководитель О.А. Киселева, канд. ист. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

История становления системы образования в США берет свое начало в XVIII столетии. На ход этого процесса огромное влияние оказало американское Просвещение, имевшее «свои оригинальные корни и ставшее результатом осмысления социально-политического опыта нескольких поколений колонистов» [5, с. 42].

В XIX веке к молодому государству было проявлено пристальное внимание со стороны европейских государств, в том числе и Российской империи. В 1857 году Северную Америку посетил Александр Борисович Лакиер – историк, автор труда «Русская геральдика» [7]. Во время своего путешествия в Новый Свет он вел дневник, на основе которого позже появилась книга «Путешествие по Северо-Американским штатам, Канаде и Кубе» [6]. На материале путевых заметок А.Б. Лакиера можно воссоздать картину того, как обучались американские дети в школах, какую роль играли учителя в системе образования, что позволяет реконструировать важные страницы истории повседневности, долгое время игнорировавшиеся авторами отечественных исследований [3, с. 92]

Лакиер отмечает, что за время своего путешествия он пообщался со многими американцами, которые настойчиво убеждали россиянина в силе и мощи американского государства. Каждый пытался показать Америку с наилучшей стороны [6, с. 124]. Это касалось различных аспектов американской жизни, в том числе и образования. Естественно, что последнее привлекло его внимание. Нельзя не согласиться с мнением А.А. Арустамовой о том, что в труде россиянина присутствует изображение широкого полотна американской жизни, сопоставление «своего» и «чужого», интерес к особенностям американского образа мира, внимание к новым тенденциям, появляющимся в американском обществе [1, с. 83].

Характеристику американского образования Лакиер дает на примере Бостона. Первые средние американские учебные заведения по образцу классических английских школ были открыты в 1821 году именно в этом городе. И это неслучайно – Бостон – центр Новой Англии, где еще в XVIII в. «буржуазные отношения утвердились в наиболее чистом виде» [5, с. 17]. Автор рас-

сказывает о том, что в столице Массачусеттса он встретился с адвокатом, порекомендовавшим ему познакомиться с местными школами, в которых, по мнению нового знакомого Лакиера, дается самое лучшее образование в США. Русский путешественник не мог не спросить у юриста, почему Бостон имеет такие преференции в системе образования, на что тот ответил: «Бостон есть по преимуществу город пуритан, всегда веривших, что нравственность и просвещение – два коренных столпа, без которых народ падает» [6, с. 150]. При таком подходе не удивительно, что количество и качество школ в городе росло, что, несомненно, на наш взгляд, было проявлением патриотизма и гражданственности местного населения. А.Б. Лакиер подчеркивал, что город сам отвечает за содержание и ведение школ. И это не удивительно, так как «поселенцы осознавали и ощущали себя гражданами конкретного штата – Виргинии, Мэриленда, Массачусеттса» [6, с. 37]. Каждый штат разделен для большего удобства на учебные округа, где образуются специальные комитеты из шести человек на выборной и сменяемой основе, во главе комитетов стоят мэры городов. Практически все дела эти комитеты решают без помощи других органов городского управления. Особенностью является то, что каждый территориальный округ должен иметь свои начальные и средние школы, так как «воспитанник может быть допущен только в школу, состоящую в том отделении, в котором живет» [6, с. 156]. Это обеспечивает удобство их посещения и четкое распределение учащихся по школам: «В 1857 году число их (начальных школ) было 241, и каждая имела около 60 воспитанников» [6, с. 156]. На мой взгляд, эти цифры впечатляют и дают нам точное представление о состоянии образования в США. Недаром Н.А. Добролюбов замечал, что, «сообщая плоды своего изучения читателям, г. Лакиер идет путем систематических, деловых обзрений... не вдаётся в беглые путевые заметки, а наполняет большую часть страниц подробностями, заимствованными из официальных источников» [2, с. 108]. Что касается средних школ, то предусматривалось, что их должно быть по одной в каждом округе. На тот момент их было 18 по 650 учащихся в каждой.

С финансированием школ, как отмечает Лакиер, в США проблем не было. Если возникала необходимость увеличить количество школ, то этому не было препятствий. Но не нужно думать, что школы были подвержены каким-либо излишествам, в них было только то, что действительно необходимо. Вот как путешественник описывает одну из школ, которую посетил: «Внешность домов, занимаемых первоначальными школами, не величественна, роскоши никакой, для виду её не сделано ничего» [6, с. 157]. То есть мы видим, что американцы были прагматичны – минимум средств, но в то же время обязательное нравственное воспитание граждан. Что касается процесса обучения – в школах работали учителя, которые обучали детей грамматике, математике и другим предметам, и женщины-воспитательницы. Задачей последних было привитие учащимся вежливых манер и опрятности. Если сравнить си-



туацию с российской действительностью середины XIX в., то выясняется, что в нашей стране была огромная нехватка учителей, что сдерживало развитие образования.

Чтобы ребенок перешел из начальной школы в среднюю, он должен был пройти экзамены. В соответствии с требованиями американской системы образования ребенок к 8 годам должен был хорошо читать, знать знаки препинания, таблицу умножения и первоначальные правила английской грамматики [6, с. 159]. После того, как дети переходили в среднюю школу, мальчики и девочки учились отдельно, но курс их обучения ничем не отличался. Это свидетельствует о том, что в США уже в обучении в XIX в. не было дискриминации по гендерному признаку. Также одним из доказательств того, что американцы прагматичны, служила высокая заработная плата учителей, подчеркивающая их значимость и высокий статус в обществе.

По окончании средней школы каждый американец мог поступить в высшую английскую школу, после которой он получал ученую степень. Кроме того, в Бостоне был расположен один из старейших университетов штата – «Харвард Колледж». Университет представлял собой, по описанию Лакиера, «... не одно огромное здание в несколько этажей, могущее вместить в себе всех воспитанников: напротив, на большом пространстве раскинулось до 15 домов разного объема и разных архитектур» [6, с. 167]. Как мы видим, это – уже другое заведение по сравнению с обычными американскими школами. Но в университете обучалась малая часть населения. Причину этого русский путешественник видел в том, что американец спешит вступить в практическую жизнь.

Таким образом, грамотный американец должен был уметь писать, считать, знать свою историю, именно этому обучали в средней школе. Кроме того, на организацию образования в США нового времени в полной мере оказал влияние прагматизм населения, что убедительно доказал А.Б. Лакиер.

1. Арустамова А. А. Восприятие США в русской путевой литературе середины XIX в. (на материале книги А. Лакиера «Путешествие по Северо-Американским Штатам, Канаде и острову Кубе») // Новый филологический вестник. – 2007. – Т. 4. – № 1. – С. 82-94.

2. Добролюбов Н. А. «Путешествие по Северо-Американским штатам, Канаде и Кубе Александра Лакиера» // Добролюбов Н.А. Собрание сочинений: в 9 т. – М.: Художественная литература, 1962. – Т 4. – С. 217-239.

3. Киселева О.А. О содержании и целях преподавания истории в педагогических вузах // Реформа системы высшего образования в сфере гуманитарных и социальных наук: проблемы и перспективы – США и Россия. Материалы международной конференции, СПб., 15–17 мая 2006 г.– СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 243 с.

4. Киселева О. А. Политическое развитие ведущих стран Запада в Новое время: от абсолютизма к буржуазному конституционализму. Учебное пособие для студентов исторического факультета. – Вологда: изд-во ВГПУ, 2010. – 121 с.

5. Киселева О.А. Социальные революции XVII–XVIII веков / Учебное пособие по курсу \*История Нового времени\* для студентов исторического факультета. – 2-е изд., перераб. и доп. – Вологда: ВГПУ, 2013. – 144 с.

6. Лакиер А.Б. Путешествие по Северо-Американским штатам, Канаде и Кубе. Т. 1. – СПб., 1859. – 376 с.

7. Лакиер А. Б. Русская геральдика. Т. 1. Ч. 1. – СПб, 1855. – 370 с.

## **РОССИЙСКО-ТУРЕЦКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБЛАСТИ АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ**

*Р.С. Мамедов*

*Научный руководитель И.Д. Попов, канд. ист. наук*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Россия и Турция сегодня являются экономически и политически самыми влиятельными государствами на Балканах, в регионе Большого Кавказа и в бассейне Черного моря. Результаты соперничества или сотрудничества между этими двумя странами отражаются на развитии соседних стран, во многом определяют динамику развития экономики, оказывают влияние на развитие ситуации по вопросам безопасности в соответствующих регионах. В этом контексте представляется весьма актуальным освещение российско-турецких отношений в области атомной энергетики. Объектом исследования является внешняя политика Турции и России. Предмет – политические и экономические отношения России и Турции в сфере атомной энергетики.

Цель работы – проанализировать особенности российско-турецкого сотрудничества в области атомной энергетики. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: осветить основные российско-турецкие мероприятия в области атомной энергетики; рассмотреть вопрос о значении энергетического сотрудничества для развития российско-турецких отношений; оценить перспективы энергетического сотрудничества между странами.

Методологической основой исследования являются методы общенаучного и исторического познания. В основе работы лежат методологические принципы историзма, системности и конкретности. В работе нашли применение историко-генетический и нарративный методы. Основные вопросы изучаемой темы были освещены посредством проблемно-хронологического ме-

года изложения. В качестве источников были привлечены малоизученные турецкоязычные материалы, в этом заключается научная новизна исследования.

Межправительственное соглашение РФ и Турции по сотрудничеству в сфере строительства и эксплуатации атомной электростанции на площадке «Аккую» в провинции Мерсин на южном побережье Турции было подписано 12 мая 2010 года. По условиям соглашения в декабре 2010 года российская сторона учредила на территории Турецкой Республики проектную компанию АО «Аккую Нуклеар» (Akkuyu Nükleer Anonim Şirketi). Акционерами «Аккую Нуклеар» являются компании, аффилированные с госкорпорацией «Росатом», уполномоченные правительством РФ [4].

Проект сооружения АЭС «Аккую» в Турции является первым в мире проектом АЭС, реализуемым по модели ВОО (build-own-operate, «строй-владей-эксплуатируй»). В рамках долгосрочного контракта проектная компания принимает на себя обязательство по проектированию, строительству, обслуживанию, эксплуатации и выводу из эксплуатации станции.

Таким образом, атомная электростанция «Аккую» после ее сдачи в эксплуатацию и до момента полной остановки и демонтажа будет собственностью Российской Федерации в лице государственной корпорации Росатом. И прибыль, соответствующая доли Росатома, тоже будет принадлежать РФ. По предварительным оценкам, АЭС будет вырабатывать до 17% всей электроэнергии Турции.

Основной объем поставок оборудования и высокотехнологичной продукции для реализации проекта приходится на российские предприятия, проект также предусматривает максимальное участие турецких компаний в строительных и монтажных работах, а также компаний из других стран. Впоследствии турецкие специалисты будут привлекаться к участию в эксплуатации АЭС на всех этапах ее жизненного цикла.

Согласно Межправительственному соглашению от 12 мая 2010 года, турецкие студенты проходят обучение в российских вузах по программе подготовке специалистов атомной энергетики. В городе Мерсине работает Центр общественной информации в области атомной энергетики. Также центр открыт при Стамбульском техническом университете. В декабре 2014 года Министерство окружающей среды и градостроительства Турции одобрило Отчет по оценке воздействия на окружающую среду (ОВОС) АЭС «Аккую».

Церемония по закладке фундамента морских сооружений АЭС прошла в апреле 2015 года. 25 июня 2015 года Управление по регулированию энергетического рынка Турции выдало АО «Аккую Нуклеар» предварительную лицензию на генерацию электроэнергии. 29 июня 2015 года с турецкой компанией «Дженгиз Иншаат» был подписан контракт на проектирование и строительство морских гидротехнических сооружений атомной станции.

На фоне ухудшения отношений Москвы и Анкары из-за сбитого 24 ноября 2015 года в Сирии турецкими ВВС российского Су-24 проект строитель-

ства АЭС «Аккую» был фактически заморожен [3]. Импульс проекту строительства АЭС «Аккую» был дан на встрече Президента РФ Владимира Путина с Президентом Турции Тайипом Эрдоганом, состоявшейся 9 августа 2016 года в Санкт-Петербурге. По итогам встречи Президент Турции заявил, что Анкара готова предоставить статус стратегической инвестиции проектируемой совместно с Россией АЭС «Аккую». В свою очередь Президент РФ сообщил, что в этом вопросе Турция пошла на изменение законодательства, что будет способствовать его реализации.

В феврале 2017 года Турецкое агентство по атомной энергии одобрило проектные параметры площадки АЭС «Аккую» [5]. АО «Аккую Нуклеар» планирует получить лицензию на строительство станции в 2018 году и в том же году фактически начать возведение станции, выйдя на «первый бетон». Начало промышленной эксплуатации энергоблоков №№ 1-4 АЭС «Аккую» предварительно намечено на апрель 2023, 2024, 2025 и 2026 годов соответственно. Срок эксплуатации первого блока станции рассчитан до 2083 года.

Таким образом, на берегу Средиземного моря будут находиться и работать на полную мощность четыре атомных реактора – четыре объекта, относящихся к высшей категории опасности. Турция на долгое время доверяет свою ядерную безопасность России. Это сотрудничество стран по крайней мере на 80-100 лет, сама станция проработает как минимум 60 лет, примерно 10 лет уйдет на строительство и подготовку проекта, столько же на демонтаж и неопределенное количество времени на остальные организационные мероприятия. Проект стимулирует дальнейшее развитие отношения двух стран и может повысить вероятность реализации других крупных инвестиционных проектов.

Тем не менее, сомнение вызывает экономическая целесообразность проекта для России. Согласно соглашению, цена на электроэнергию зафиксирована на 25 лет, без учета инфляции доллара, роста мировых цен на электроэнергию и изменения курса валют. Это несет огромные риски финансовых потерь для российской стороны. Эти риски связаны, с одной стороны, с вполне вероятным ограничением роста стоимости электроэнергии в Турции на длительный период, с другой – с существенной инфляцией самого доллара на мировом рынке [1].

Кроме того, проектная компания получила беспроцентный долгосрочный кредит на строительство из российского бюджета, что является беспрецедентным в практике долгосрочных международных инвестиционных контрактов. Обычно для таких долговременных инвестиций, как строительство АЭС «Аккую», принимается минимум 5% годовых. Тогда, при установленной стоимости продажи электроэнергии, эта АЭС окупится как минимум через 33 года (вместо обещанных Росатомом 15 лет). Тяжелая экономическая ситуация внутри страны, нестабильность российской политической конъюнктуры и от-

сутствие стратегического финансового планирования на государственном уровне ставят под сомнение инвестиционную целесообразность проекта.

Тем не менее, геополитические соображения также вызывают вопросы. Согласно соглашению, мы значительно больше зависим от Турции, чем Турция – от нас. Кроме прямых многомиллиардных долларовых финансовых потерь российского бюджета по экономическим условиям соглашения, если что-то случится, мы будем вынуждены компенсировать весь ущерб турецкой стороне. Все это приведет к потере геополитического имиджа России в Турции, в странах средиземноморского региона и Ближнего Востока, и во всем мире. Кроме того, подписание соглашения по АЭС «Аккую» уже вызвало резкую негативную реакцию правительства Кипра, недовольство дружественной России православной общественности Греции и Кипра. Так, в июле 2017 года Европарламент проголосовал за резолюцию с требованием прекратить реализацию проекта атомной электростанции «Аккую» на территории Турции [2].

1. Федеральный закон «О ратификации Соглашения между Правительством Российской Федерации и Правительством Турецкой Республики о сотрудничестве в сфере строительства и эксплуатации атомной электростанции на площадке Аккую в Турецкой Республике» от 29.11.2010 № 322-ФЗ (последняя редакция) // СПС Консультант плюс.

2. Европарламент призвал Турцию отказаться от строительства АЭС «Аккую» // РИА Новости [Электронный ресурс]. – 2017. – 06 июля. – URL: <https://ria.ru/atomtec/20170706/1497955390.html>

3. Мамедов Р.С. Общественная мысль Турции об инциденте с крушением российского Су-24 // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2016: материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции: [Электронный ресурс]: научное издание / гл. ред. Надежда Николаевна Макарова; отв. ред. Андрей Сергеевич Гаан; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электронный текстовые дан. (8,21 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2016. – С. 57-60.

4. Москва и Анкара подписали соглашение о сотрудничестве по АЭС в Турции // РИА Новости [Электронный ресурс]. – 2010. – 12 мая. – URL: <https://ria.ru/world/20100512/233496877.html>

5. Akkuyu Nükleer Güç Santrali Saha Parametreleri Raporu // Turkish Atomic Energy Authority [Электронный ресурс]. – 2017. – 25 Şubat. – URL: <http://www.taek.gov.tr/en/belgeler-formlar/ngd-belgeleri/Akkuyu-N%C3%BCkleer-G%C3%BC%C3%A7-Santrali-Saha-Parametreleri-Raporu/>

## А.Т. МЭХЭН О ЕСТЕСТВЕННЫХ ФАКТОРАХ «МОРСКОЙ СИЛЫ»

*Е.С. Сеньюхов*

*Научный руководитель О.А. Киселева, канд. ист. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

А.Т. Мэхэн (1840–1914) – историк, изучающий военно-морское искусство. Участвовал в заседаниях различных комитетов и делегаций: во время испано-американской войны (1898) в Морском комитете по стратегии, в 1899 г. состоял в американской делегации на первой Гаагской конференции, в 1902 г. стал председателем исторического общества в Америке. С 1906 г. является контр-адмиралом. А. Т. Мэхэн, начиная с 1980-х гг. и фактически до конца своей жизни, издал более 20 трудов. В них он собрал материал, с помощью которого обосновывает роль морской силы в истории. В главных своих работах – «Влияние морской силы на историю, 1660–1783» (1890;), «Влияние морской силы на французскую революцию и империю, 1793–1812» (1892), «Стратегический разбор действий на море во время испано-американской войны» (1898). Мэхэн сформировал теорию морской силы – теорию маринизма. По стилистике главное произведение А.Т. Мэхэна – «Влияние морской силы на историю, 1660–1783» – привлекает логикой, стройностью и доступностью изложения, оно ярко отражает уровень исторического мышления конца XIX в. [2, с. 6].

А.Т. Мэхэн, рассматривая на страницах своей книги «морскую силу», выделяет факторы, которые, по его мнению, способствуют установлению гегемонии на море. Адмирал выделяет шесть таких условий, три из которых он называет естественными, то есть независимыми от человека [3, с. 188]. Он придает им огромное значение, признавая их безусловную важность для установления господства на море. Первым фактором из них является географическое положение. В нём учитывается то, есть ли у страны континентальные границы или же она находится в островном либо полуостровном положении. Вопрос ставится о том, какую часть своего бюджета и ресурсов страна может потратить на военно-морской флот, о том, как это влияет на сосредоточение и рассеивание морских сил. А. Мэхэн приводит факты из истории, подтверждающие его выводы относительно данного фактора. В пример приводится Англия XVII–XIX в. Ей не нужно было содержать сухопутную армию, все ее морские силы она могла в короткое время сфокусировать на одном направлении, в чем, безусловно, выигрывала у других стран. Тут же, сравнивая Великобританию с Америкой, контр-адмирал говорил о том, что положение США на «двух океанах» могло быть источником их слабости и расходов, если бы на обоих берегах они вели активную торговлю [1, с. 34]

Вторым фактором Мэхэн выделяет физическое строение, другими словами, береговую линию страны и наличие подходящих для судоходства гаваней, портов, которые являются неизменно важным условием для развития морской торговли и флота. Гавани и порты составляют источник силы и богатства государства, являются условием для развития внутренней торговли. Когда море не только омывает страну, но и разделяет ее на части, является существенно необходимым обладание всеми его частями. Такое условие либо ведет страну к морскому могуществу, либо делает ее бессильной [1, с. 40]. Все части должны быть соединены морскими связями: если этого не происходит, то они могут отойти неприятелю. А. Мэхэн также включает в это понятие и защищенность этих гаваней и портов от иностранного вмешательства, доступность выхода из них в моря. Более того, в этот фактор Мэхэн встраивает природные ресурсы государства и климат. Если ресурсов не хватает, страна вынуждена обращать свое внимание на море как на доступный элемент ввоза необходимых ресурсов. Примером снова служит Англия: нужда Великобритании в сырье и различных материалах заставила ее обратить взор на заморские территории, что способствовало развитию предприимчивости в отношении морской торговли, экспансии и создания морского флота [1, с. 42].

И завершающим естественным фактором «морской силы», по Мэхэну, являются размеры береговой территории государства. При этом, согласно теории Мэхэна протяженность береговой линии должна быть пропорциональна численности населения. В подтверждение этого Мэхэн приводит пример из истории Гражданской войны в США: если бы южане были более многочисленны, больше интересовались морем и владели флотом, они бы без труда смогли предотвратить морскую блокаду со стороны северян, суда южан всегда могли бы скрыться в крепостях, расположенных за первой линией морских сообщений. Но, к сожалению, южане не только не были мореходным народом, имеющим сильный флот, но и численность их была мала по отношению к протяженности береговой линии, которую им было необходимо защищать [1, с. 51].

Таким образом, А.Т. Мэхэн связывал потенциальные возможности исторического развития того или иного государства с целым рядом естественных географических факторов: наличием у него выхода к морю, характером береговой линии, островным или материковым положением, климатом и природными ресурсами. Вместе с тем из работы А.Т. Мэхэна следует, что он был убежден, что никакая страна не должна ограничиваться лишь констатацией наличия или отсутствия у нее этих естественных, природных факторов. Для достижения величия правительства должны стремиться выйти за пределы этих естественных условий, создавая мощный военно-морской флот (для защиты границ, территории, торгового флота и пр.), развивая морскую торговлю и инфраструктуру.

1. Влияние морской силы на историю 1660–1783. Исследование капитана А. Т. Мэхэна Перевод с английского / [Пер.: Н. П. Азбелева]. – Санкт-Петербург: Типография морского министерства в главном адмиралтействе, 1896 г. – 684 с.

2. Киселева О. А. Труды А. Т. Мэхэна – новый этап в развитии внешне-политической мысли США // Новации в области общественных наук. Сборник научных трудов по итогам научно-практической конференции (25 марта 2017). Выпуск 2. – Рязань, Эвенсис, 2017. – 19 с.

3. Киселева О. А., Новожилова Т. Н. Военно-морской флот и морской фактор во внешнеполитической мысли конца XIX – начала XX вв. // Морской флот и морской фактор в истории. Сборник научных трудов. – Воронеж: «Квадрат», 1997. – 320 с.

4. Кулаков В.М. О военно-политических взглядах А.Т. Мэхэна // Основные проблемы истории США в американской историографии (1861–1918) / под ред. Г.Н. Севостьянова. – Москва: «Наука», 1974. – 357 с.

5. Федоров Н. В. Идеи адмирала А.Т. Мэхэна и военно-морская политика великих держав в конце XIX – начале XX века / Н. В. Федоров. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2010. – 239 с.

## **Д.И. ФОНВИЗИН О НЕКОТОРЫХ СТОРОНАХ ЖИЗНИ ФРАНЦУЗСКОГО ОБЩЕСТВА НАКАНУНЕ РЕВОЛЮЦИИ XVIII В.**

*Е.Р. Фролова*

*Научный руководитель О.А. Киселева, канд. ист. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

К сожалению, долгое время многие стороны исторического процесса не привлекали внимания российских ученых, среди них – история повседневности [2, с. 92]. Представление о ней дают источники разных типов, но особенно – источники личного происхождения. Наше внимание привлекли письма Фонвизина Д.И., отправленные во время пребывания его во Франции. Всего Фонвизин Д.И. написал и отправил в Россию 13 писем – из Монпелье, где лечилась его жена, и затем из Парижа. В посланиях из Монпелье он описывал свое путешествие по Франции, по тем городам, через которые он с супругой проезжал и где делал остановки. Письма из Парижа посвящены рассказу о столице Франции и о положении дел в стране в целом. Ряд отечественных исследователей полагал, что письма подчинены единому замыслу и являются законченным произведением [3, с. 17].

При посещении Франции в 1777 году Д.И. Фонвизин отмечал, что многое в этой стране и обществе, переживавших переход к буржуазному строю,



расходится с русской традиционной системой ценностей. Автор писем, воспринявший многие идеи Просвещения, наблюдая повседневную жизнь Франции, считавшейся источником передовых идей, центром мировой культуры и законодательницей вкуса и моды, увидел их несоответствие своим представлениям. Франция не оказалась «земным раем», как это виделось из России, и там не господствовали «законы разума», а потому Д.И. Фонвизин представил взгляд на Францию с русских государственно-национальных позиций. На примере увиденной им французской действительности он хотел показать, что именно следует учесть россиянам при исправлении пороков в их Отечестве, а что – отвергнуть.

Первый город, в который попал Д.И. Фонвизин во Франции, – Ландо. «При въезде в город, – писал он, – ошибла нас мерзкая вонь, так что мы уже не могли усомниться, что приехали во Францию» [6, с. 418]. Грязь французских городов была первым впечатлением российского путешественника. Удивили Д.И. Фонвизина узкие и темные улицы Страсбурга, «где дома весьма похожи на тюрьмы» [6, с. 419]. Первое впечатление – всегда самое сильное и часто определяет дальнейшее восприятие страны. Видимо, так произошло с Д.И. Фонвизиним. Он ехал в страну, которая считалась центром мировой культуры, носительницей всего самого лучшего и передового, но с самого начала увидел здесь скверность и слякоть. Мы видим, что Денис Иванович был удивлен состоянием городов Франции. По его мнению, подобное в русских городах, в первую очередь в Петербурге, было просто невыносимо. Ироничный и едкий, Д.И. Фонвизин еще до своего путешествия высмеивал бездумное преклонение перед Францией. И уже первое впечатление от страны убедило автора в правильности его насмешек над пристрастием многих русских дворян ко всему французскому.

Далее в своих письмах Д.И. Фонвизин обращается к налоговой системе Франции. Он высмеивал механизм высасывания денег путем взимания огромных налогов, откупов, продажи чинов и должностей. Все это были «орудия народного унижения» [6, с. 418], говорил он. Д.И. Фонвизин писал графу П.И. Панину: «Налоги, частые и тяжкие, служат одному обогащению ненасытных начальников; никто не смеет слова молвить против сих угнетений. Франция вся на откупу. Невозможно выехать на несколько шагов от Парижа, чтоб, воротясь, не быть остановленным таможенной. Почти за все ввозимое в город платится столько пошлины, сколько сама вещь стоит» [6, с. 489]. Путешественник отмечал, что на улицах – множество нищих, «они просят не только денег, но и кусок хлеба» [6, с. 466]. Однако во Франции было запрещено просить милостыню. Такое бесчеловечное отношение возмутило Д.И. Фонвизина. В хлебоброднейших и изобильнейших районах страны крестьяне живут плохо. Причина этому – высокая подать: она «в казну платится неограниченная, и собственность имения есть только в одном воображении» [6, с. 466]. Д.И. Фонвизин сравнивал французских крестьян с русскими и находил «со-

стояние последних счастливейшим» [6, с. 466]. При чтении писем из Франции в глаза бросается категоричность суждений и предвзятость оценок Д.И. Фонвизина. Возникают вопросы: почему Франция произвела такое тягостное впечатление, чем вызвана неприязнь к ней автора писем? В.Н. Антонов в своей работе объясняет это раздражением Д.И. Фонвизина на засилье иностранцев в России, на преклонение дворян перед всем иностранным, его желанием «доказать: а ведь мы не хуже их» [1, с. 13].

Однако Д.И. Фонвизин хотел видеть не только плохое, внимательный и дотошный путешественник, он на все обращал внимание. Человек, приехавший из России, где дороги, мягко говоря, оставляли желать лучшего, не мог не восхититься французскими дорогами. «Надобно, – писал Д.И. Фонвизин, – отдать справедливость французам, что дороги щегольские, мостовая как ска-терть» [6, с. 489]. Далее Д.И. Фонвизин прибывает в Лион. Лион, отмечал Д.И. Фонвизин, похож на Петербург, но набережные, на его взгляд, были хуже, чем в Петербурге. В Лионе есть великолепные монастыри, загородные дома с садами и виноградниками. Крайне поразили Д.И. Фонвизина в Лионе, впрочем, как и во всей Франции, фабрики и мануфактуры. Они, по его мнению, совершенны, и нашел он их «в цветущем состоянии» [6, с. 430]. Он отдал должное французам в том, что «нет в свете нации, которая имела бы такой изобретательный ум» [6, с. 430].

Но, тем не менее, жить, по мнению писателя, все же лучше в Петербурге» [6, с. 430]. В чем же причина таких противоречивых оценок французских реалий у Д.И. Фонвизина? Думается, заключается она в том, что на Францию и французов он смотрел глазами русского дворянина, и то, что не соответствовало русским принципам поведения, отношения к жизни, либо не воспринималось и осуждалось, либо получало критические, ироничные оценки. Д.И. Фонвизин, приехав первый раз во Францию, не стремился глубоко понять французов, их быт и менталитет. Он хотел показать, на наш взгляд, то, что французов несправедливо считают высокоинтеллектуальной нацией и образцом для всех.

В дореволюционной литературе оценки Франции Д.И. Фонвизиным рассматривались как нападки на нее, обусловленные либо национализмом русского писателя, либо его «квасным патриотизмом» [4, с. 118]. В советской историографии его письма расценивались как плод точных и трезвых наблюдений, дающих читателю правдивую картину Франции накануне буржуазной революции [3, с. 29]. Литературовед С.Б. Рассадин полагал, что скептицизм Д.И. Фонвизина по отношению к Франции был заданным: «Ему непременно надобно было, чтобы Франция не оказалась земным раем» [5, с. 155].

Не возражая в целом против данных положений, мы думаем, что в объяснении неприязненно критической позиции Д.И. Фонвизина в отношении Франции следует исходить не только из этого. На страну, стоявшую на пороге буржуазного переворота, смотрел человек архаичного российского социума,

усвоивший идеи Просвещения и в то же время сохранивший в душе приверженность к традиционной российской системе ценностей.

1. Антонов, В. Н. «Письма из Франции» Д. И. Фонвизина (к спорным вопросам интерпретации) // В. Н. Антонов – Вестн. Моск. ун-та. Сер. Филология. 1981. № 6. С. 24-41.

2. Киселева, О.А. О содержании и целях преподавания истории в педагогических вузах / О. А. Киселева // Реформа системы высшего образования в сфере гуманитарных и социальных наук: проблемы и перспективы – США и Россия: материалы Международной конференции (Санкт-Петербург 15–17 мая 2006 г.). – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С. 91-94.

3. Кулакова, Л. И. Денис Иванович Фонвизин / Л. И. Кулакова. – Москва: Просвещение, 1966. – 175 с.

4. Пыпин, А. Н. История русской литературы. Т. IV / А. Н. Пыпин. – Санкт-Петербург: Типография М. Стасюлевича, 1913. – 451 с.

5. Рассадин, С. Б. Сатиры смелый властелин / С. Рассадин. – Москва: Книга, 1985. – 389 с.

6. Фонвизин, Д.И. Собрание сочинений: в 2 т. / Д.И. Фонвизин. – Москва; Ленинград: Государственное издательство художественной литературы, 1959. – 508 с.

## ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕПАРАТИЗМА БРАЗИЛЬСКИХ ШТАТОВ В XXI ВЕКЕ

*А.А. Черняев*

*Научный руководитель И.Д. Попов, канд. ист. наук*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Интерес к изучению проблемы сепаратизма бразильских регионов связан с активизацией центробежных и дезинтеграционных настроений во всём мире. Цель данной статьи – рассмотреть проблему сепаратизма в Бразилии в XXI в. Для этого необходимо решение следующих задач: во-первых, рассмотреть причины зарождения сепаратизма в стране, во-вторых, рассмотреть становление и развитие движений за отделение от Бразилии. Новизна заключается в том, что осуществляется комплексное рассмотрение причин сепаратизма. Практическая значимость работы состоит в накоплении материала о причинах сепаратистских настроений во всём мире.

Стоит отметить, что сепаратизм в Бразилии имеет глубокие корни и связан с борьбой против португальской метрополии. Начало борьбы можно от-

считывать с момента окончания унии между Испанией и Португалией в 1640 г. В это время на престол в Португалии взошел Жуан IV. Испанцы, которые не хотели терять область вокруг Сан-Паулу, через который проходила работорговля, спровоцировали отделение этого региона для дальнейшего присоединения к испанским колониям. Однако попытки были подавлены португальскими властями. Антипортугальское движение регионов продолжалось и впредь: местная элита была недовольна высокими налогами, привилегиями португальцев перед бразильцами, португальским законодательством, полным отсутствием автономии, репрессивным характером отношений с поселенцами. Развивались и нативистские движения, требовавшие более благоприятного статуса для жителей нации (восстание Бекмана, Эмбоабаская война, Война Маскатов и восстание Филипе душ Сантуша). На эти недовольства влияла и сама эпоха Просвещения и революций в Северной Америке и Франции.

В конце XVIII – начале XIX вв. движение против португальского господства в регионах вновь активизировалось. В 1789 г. представители интеллигенции, военные, священнослужители, торговцы устроили заговор в городе Вилла-Рика (современный Минас-Жерайс). Заговорщики хотели создать независимую республику, снизить налоги и разрешить свободу предпринимательства. Планам не суждено было сбыться в связи с тем, что заговор был раскрыт. Следующим крупным восстанием был заговор в штате Байя в 1798 г. Восстание охватило широкие слои населения, которые, помимо стремлений к свободе региона, выступали за отмену рабства, открытие портов, увеличение зарплат. Еще одно жестоко подавленное сепаратистское движение выразилось в заговоре в штате Пернамбуку в 1817 г. В 1822 г. в ходе освободительной войны регионы Бразилии добились независимости от Португалии [1].

Однако уже первые годы существования независимой Бразильской империи были ознаменованы активизацией сепаратистских движений в её регионах. В 1824 г. в стране возникла Конфедерация Эквадора, носившая антимонархический, республиканский характер, а также выступавшая за смягчения централистской политики и введение федерализма. Данное движение имело корни в Войне Маскатов 1710/11 гг. и восстания Пернамбуку 1817 г. Данное движение было также жестоко подавлено, а регион расчленён. В южном регионе тоже происходили попытки отделения. Самым крупным и относительно удачным была Революция Оборванцев, носившая республиканский характер и ознаменовавшая создание Рио-Грандской республики, просуществовавшей в 1835–1845 гг. Республика имела также поддержку со стороны Аргентины, Уругвая и США.

В 1889 г. во время бескровного переворота сформировалась бразильская республика, которая характеризовалась сильными регионами под властью олигархов, навязывавших свою политику слабому центру [2]. Однако

федеративное устройство Бразилии не решало проблему сепаратистских настроений. В 1912 г. произошло восстание в области Контестаду, где повстанцы удерживали власть вплоть до 1916 г. Во время диктатуры Жетулио Варгаса в 1932 г. вспыхнуло восстание в Сан-Паулу. Причинами восстания являлось недовольство олигархии одного из богатейших штатов его политикой. Следует подчеркнуть, что на помощь Сан-Паулу пришли и другие регионы, желавшие сбросить тяжелый груз центрального правительства. Во второй половине XX в. крупных событий, связанных с сепаратистскими движениями, не происходило. Вероятно, это связано с единением населения в послевоенное время, а также жестким репрессивным аппаратом военного правительства в 1964–1985 гг.

Новая республика в Бразилии начала конституироваться в 1985 гг., с огромным количеством проблем, новым законодательством и институтами. Бразилия была оформлена как федеративное государство, состоявшее из 26 штатов и федеральный округ. Они имеют свою культуру и различный уровень социально-экономического развития. Следует подчеркнуть, что после падения военного правительства страна находилась в ужасном экономическом состоянии. Это непосредственно повлияло на недовольство населения администрацией страны, которая не могла сдерживать инфляцию и выстроить благоприятную среду. К этому прибавляется политический кризис: импичмент президента Ф. Коллора, обвиненного в коррупции. Несомненно, данные проблемы приводили к появлению движений, желавших отделиться от федерации и начать свой путь развития. Основные движения возникли в 1990–1995 гг. Согласно бразильской конституции 1988 г. свои намерения эти движения не могли осуществить, т.к. страна является «неразрывным союзом государств, муниципалитетов и федерального округа». С другой стороны, указанные политические силы могут проводить мирные протесты и опросы мнения населения. Стоит отметить, что штаты делают упор на резолюцию ООН, которая предполагает право на самоопределение.

Период 2000–2010 гг. характеризовался стабильным экономическим ростом федерации и сдерживал развитие сепаратистских настроений. Профессор Марика Соареш объясняет активизацию и широкое распространение сепаратистских идей экономическим кризисом. Регионы отдают союзу больше, чем получают. Но, по ее мнению, они не учитывают тех плюсов, которые они могут получать: общие границы и общий рынок. Она также отмечает, что вряд ли регионы смогут контролировать свои финансы эффективнее, ведь в союзе данные операции намного прозрачнее. По ее мнению, влияет и сложившаяся политическая обстановка за 2014–2016 гг. Так регионы севера и северо-востока ассоциируются с Партией трудящихся, которая запятнана в коррупции и неэффективности. Регионы центра и юга ассоциируются с Партией бразильской социал-демократии, которая не была у власти уже большой пери-

од лет. Но профессор делает заключение, что насколько ни были крупными данные движения, у них еще пока что нет политической силы и представителей в Конгрессе, что делает невозможным изменения норм конституции и осуществления их целей.

Сейчас в стране существует много течений из разных уголков страны, которые хотят отделиться от коррумпированных властей и налогового гнета: Юг, Северо-Восток, Север, Сан-Паулу и другие крупные центры. С другой стороны, правительственный федеральный округ хотел бы отделиться от многих регионов страны: причина этого заключается в том, что коррупция идет из регионов. Так, сепаратистское движение «Кандангу – Бразилиа моя страна» имеет следующий лозунг: «Бразилиа свободна от коррупции других штатов». Они утверждают, что Бразилиа может существовать самостоятельно, несмотря на свои мелкие размеры. Также существует еще одно движение, защищающее права федерального округа – «Движение за независимость Бразилиа». Оно аргументирует свою позицию также, как и региональные штаты: Бразилиа платит больше федерации чем получает [3].

В связи с тем, что борьба затруднена из-за нормы в Конституции, многие движения решили изменить тактику и объединиться в партию. Так в конце 2016 г. для этих целей сепаратистские движения из Сан-Паулу, Рио-де-Жанейро, Пернамбуку, Эспирито Санту, Рорайма, Парана и Рио-Гранде-ду-Сул сформировали Национальный альянс.

В июне 2017 г. девять сепаратистских групп создали Манифест независимых движений Бразилии. В тексте рассматривается Бразилиа как «мерзкий, коррумпированный и прожорливый мегаполис». Стоит отметить, что в манифесте опровергается обвинение в предрассудках и ненависти к жителям других штатов. В ней утверждается, что все народы движутся в братстве против центральной власти.

С 2016 г. активизировалось движение «Юг – моя страна». Оно появилось в 1992 г. и выступает за независимость 3 южных штатов: Парану, Санта-Катарину и Рио-Гранде-ду-Сул. Данный регион уже становился независимым в 1835–1845 гг. и назывался Рио-Грандской республикой. В своем сообществе движение «Юг – моя страна» Facebook насчитывает более 130 тысяч сторонников. Активисты данного движения в штатах 7 октября 2016 и 2017 гг. организовали народные консультации в виде плебисцита, в котором ставился вопрос, желали бы граждане отделения или нет. Поставленный вопрос не содержит призыва к прямым действиям. Но по результатам данных консультаций не было набрано достаточного количество голосов для официального выдвижения закона о проведении референдума в 2018 г. Это говорит о том, что движение, несмотря на большое количество сторонников, еще не смогло привлечь внимание широкой общественности [4].

Причины выхода из состава союза видятся в тех же проблемах, что и у других регионов. Также, по мнению движения, независимые штаты могли бы далеко шагнуть вперед в развитии, если бы не «кормили» «бедный» север. Так, следует подчеркнуть, что в штатах проживает 1/7 населения страны (около 30 млн чел. и в основном белое население) и они имеют почти 100% грамотность в отличие от других штатов. По мнению основателя движения, культурное различие регионов также играет большую роль.

Также можно отметить еще одно движение – Северо-восточный либертарианский фронт свободы, который был создан в 2017 г. на основе либертарианских идей. Он уже насчитывает большое количество сторонников. Организация, основанная Джордану Рибейру, который называет абсолютно идентичные причины отделения от Бразилии.

Таким образом, можно сказать, что сепаратизм в Бразилии имеет историческую преемственность с борьбой регионов против португальского господства и дальнейшими региональными движениями в годы Бразильской империи и период республики. Особенности современных движений являются их сплоченность, связь с крупными политическими и экономическими событиями и повсеместный характер (т.е. существование во многих регионах). При этом причины стремлений отдельных региональных сил к отделению обуславливаются не культурно-языковой обстановкой, а политическим раскладом и проблемами федерализма в государстве. Несмотря на массовость сепаратистских движений, они на сегодняшний момент не имеют значительного политического влияния.

1. Donato H. Dicionário das batalhasbrasileiras. – São Paulo: Ibrasa, 1987. – 357 p.
2. Захаров А. А. «Кофе с молоком», или История о том, как Бразилия стала федерацией // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. – 2015. – №1(99). – С.1.
- 3.«Não é só oSul! Nordeste, Norte e até Brasília tambémquerem se separar do Brasil». Gazeta de Povo [Электронныйресурс]. – 2017. – 22 deAgosto. – URL: <http://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/nao-e-so-o-sul-nordeste-norte-e-ate-brasilia-tambem-querem-se-separar-do-brasil-dl27j0iy69c1h73sj6lejk2o7>
4. «Oitomotivos para naoseparar o Brasil» [Электронныйресурс] – 2017 – 3 de Novembro. – URL:<https://www.sullivre.org/oito-motivos-para-nao-separar-o-brasil/>

## ПРИЧИНЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИВИЛЕГИРОВАННОГО КЛАССА В ПЕРИОД НАПОЛЕОНОВСКОЙ ИМПЕРИИ (1804–1815)

*У.О. Щукина*

*Научный руководитель О.А. Киселева, канд. ист. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Образование Первой Империи (1804–1815), во главе которой – правитель, властвующий безраздельно, сопровождалось изменениями в жизни французской нации. Наполеон Бонапарт, выделявшийся умом, гениальностью и открыто заявлявший о стремлении стать императором Запада подобно Карлу Великому (что было сочтено за безумную гордыню в Европе) [10, с. 164], оказывал огромное влияние на своих современников. Позиции Наполеона Бонапарта как единоличного правителя укреплялись в связи с модернизацией структуры общества.

Исследование одного из нововведений наполеоновской Империи – института имперского дворянства – содержат многие труды о Наполеоне Бонапарте, посвященные его политике и личности. Среди них – работы отечественных ученых: Н.И. Кареева, В.К. Надлера, Е.В. Тарле, А.З. Манфреда, Д.М. Туган-Барановского, А.Ю. Иванова и зарубежных авторов: А. Тьера, А. Леви, Ф. Массона, А. Вандаля, Ж. Тюлара, Ф. Кирхейзена и др. Нами была поставлена задача изучить причины учреждения института имперского дворянства и привести примеры жалований дворянских титулов и привилегий на начальных этапах его формирования. Объектом изучения в статье выступает новое дворянство наполеоновской Империи (1804–1815). При исследовании проблематики были изучены законодательные акты эпохи Великой французской революции и наполеоновской эпохи, мемуары герцогини Л. де Абрантес, Л. де Бурьенна, воспоминания Наполеона Бонапарта, записанные Лас Казом.

Освещение положения французского дворянства к началу наполеоновской эпохи невозможно без изучения законодательных актов времен Великой французской революции. Особое внимание привлекает Декрет Учредительного собрания (законодательный орган Франции в 1789–1791 гг.) от 11 августа 1789 г. об уничтожении феодальных прав и привилегий. Помещение статьи об окончательном упразднении феодального порядка первой в тексте декрета говорит о важности и необходимости срочного решения вопроса о свободах человека [5, с. 98]. Немаловажное значение имеет Декларация прав человека и гражданина от 26 августа 1789 г., первая статья которой заключает в себе следующую информацию: «Люди рождаются и остаются свободными и равными в правах» [4, с. 96–97]. Таким образом, 15 лет французская нация жила в убеждении, что данный принцип – незыблемая основа общества, а сословия и титулы уничтожены как противоречащие естественным правам человека [8,



с. 520]. Принятие указанных законодательных актов послужило одной из причин эмиграции французского дворянства.

События, произошедшие в наполеоновскую эпоху, означали отступление от идеалов революции. Принцип равноправия граждан был нарушен путем восстановления дворянства как привилегированного класса. Учреждение в период Консульства (1799–1804) ордена Почетного легиона [1, т. 11, с. 125], а в период Империи (1804–1815) – титулов герцога, графа, барона, шеваляе, пожизненных званий Великих сановников и офицеров Империи [9], являлось юридическим оформлением создания элиты [8, с. 520].

Успехи наполеоновской армии на полях сражений во время войны против четвертой коалиции (1806–1807), можно сказать, стали отправной точкой в жаловании титулов и привилегий. 28 мая 1807 г. одним из первых титул герцога Данцигского получил маршал Империи Ж.-Ф. Лефевр (1755–1820) за взятие г. Данцига. По свидетельству Бурьенна, причинами этому послужили, во-первых, необходимость вознаграждения за военные заслуги перед Империей. Во-вторых, стремление привлечь ко двору титулованных особ [2, т. 4, ч. 8, с. 64], окружить императора свитой блестяще одаренных военных людей [10, с. 183].

В дальнейшем круг причин формирования имперского дворянства расширился [3, с. 19–20]. По мнению императора, укрепление власти возможно благодаря привлечению ко двору старой аристократии (приверженцы династии Бурбонов), которая, интегрировав в новую, придала легитимизма и престижа режиму. Вместе с этим повышалась роль французской аристократии, которая признавалась знатными родами Европы.

В иерархии титулов, опиравшейся на принцип примогенитуры (система наследования по праву первородства) [3, с. 21], прослеживается связь с системой титулов Старого порядка, которая начала формироваться в период правления Меровингов (конец V – середина VIII вв.) и изменялась вплоть до XVIII в. королями из династии Бурбонов (XVI–XIX вв.).

Таблица

### Иерархия титулов Первой Империи (1804–1814)

Титул	Лица, претендовавшие на получение титулов	Примеры
Принц крови; князь	Высшие сановники и офицеры Империи	Л.-А. Бертье (князь Ваграмский); Л.-Н. Даву (князь Экмюльский); М. Ней (князь Московский) и др.
Герцог	Старшие сыновья принцев крови и князей в законном браке	Ф.-Э. Каллерман (герцог де Вальми); Ж. Ланн (герцог Монтебелло); Ф. Ж. Лефер (герцог Данцигский) и др.

Титул	Лица, претендовавшие на получение титулов	Примеры
Граф	Министры, сенаторы, государственные советники, президенты Законодательного корпуса, архиепископы	А.-Ш.-Ф. де Монморанси; Ж. Рапп; П.-Ф. Реаль и др.
Барон	Президенты коллегий выборщиков, первый президент Кассационного Суда, первый президент и генеральный прокурор Аудиторского, Апелляционного Суда, мэры крупных городов, епископы	Жанбон Сент-Андре и др.
Шевалье	Кавалеры ордена Почетного легиона	Эммэ-Марин-Мишель Мале-Марин и др.

Заметим, что титулы князей и герцогов даровались в честь победоносных сражений или капитуляций крепостей [3, с. 21]. Титулы графа, барона и шевалье – пожизненно государственным служащим и кавалерам Почетного легиона [6, с. 266].

Мы наблюдаем «ступенчатый» характер оформления системы дворянских титулов. Сыновья получали при рождении титулы, которые были «на ступень» ниже отцовских, и доказывали свое право наследовать титул успехами на военной или гражданской службе. Такая система не позволяла отходить от принципов меритократии (согласно которым руководящие посты должны занимать способные люди, независимо от социального происхождения и финансового положения) и равенства граждан [3, с. 25].

Расценивая дворянство как опору своего режима, Наполеон I стремился упрочить авторитет привилегированных особ в стране, в частности обеспечить им устойчивое финансовое положение. Сенатус-консульт от 14 августа 1806 г. восстановил учреждение майоратов – земельных владений, на которые распространялось право наследования имущества по принципу первородства (старшему сыну); приносивших определенный доход их держателям [6, с. 265–266].

Таким образом, формирование имперского дворянства представляет собой сложный и интересный процесс, одной из особенностей которого является ориентация на предшествующие эпохи. При этом происходило образование аристократии, отличавшейся своими талантами на военной и государственной службе [8, с. 521]. Этот процесс изначально преследовал цель укрепить социальную базу наполеоновского режима. Обращаясь к воспоминаниям Наполеона Бонапарта, встречаем примечательную фразу, подтверждающую данный

принцип: «Я восстановил отличия таковыми, как я их понимаю, то есть основанными на титулах и трофеях; мое дворянство не было феодальным старьем: в бароны я жаловал из капралов» [7, с. 105].

1. Абрантес, Л. де. Записки герцогини Абрантес или исторические воспоминания о Наполеоне, революции, директории, консульстве и восстановлении Бурбонов: в 17 т. / Л. д'Абрантес. – Москва: Типография Августа Семена, 1835 – 1839. Т. 7. – 363 с.; Т. 14. – 333 с.

2. Бурьенн, Л. Записки о Наполеоне, директории, консульстве, империи и восстановлении бурбонов: в 4 т.; 8 ч. / Л. Бурьенн. – Санкт-Петербург: Типография штаба отдельного корпуса внутренней стражи, 1831 – 1834. – Т. 3. Ч. 5. – 371 с.; т. 3. Ч. 6. – 383 с.; т. 4. Ч. 7. – 345 с.; т. 4. Ч. 8. – 386 с.

3. Вовси, Э. Наполеоновская военная элита и новое имперское дворянство, 1808 – 1814 годы / Э. Вовси // Новая и Новейшая история. – Москва: Наука, 2016. – № 4. – С. 16-27.

4. Декларация прав человека и гражданина // Сборник документов по истории нового времени стран Европы и Америки (1640 – 1870) / Сост. Е. Е. Юровская. – Москва: Высшая школа, 1990. – 255 с.

5. Декрет Учредительного собрания от 11 августа 1789 г. об уничтожении феодальных прав и привилегий // Сборник документов по истории нового времени стран Европы и Америки (1640 – 1870) / сост. Е. Е. Юровская. – Москва: Высшая школа, 1990. – 255 с.

6. Коркунов, Н. М. Сословное деление на Западе / Н. М. Коркунов // Русское государственное право / Н. М. Коркунов. – Санкт-Петербург: Типография М. М. Стасюлевича, 1899. – 573 с.

7. Максимы и мысли узника Святой Елены. Рукопись, найденная в бумагах Лас Каза. Перевод с английского / [Пер.: С. Н. Искюль]. – Санкт-Петербург: Азбука, 2000. – 215 с.

8. Манфред, А. З. Наполеон Бонапарт / А. З. Манфред. – Москва: Мысль, 1987. – 735 с.

9. Сенатус-консулт 28 флореаля XII года [URL: <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/les-constitutions-de-la-france/constitution-de-l-an-xii-empire-28-floreal-an-xii.5090.html>]

10. Тарле, Е. В. Наполеон / Е. В. Тарле. – Москва: Пресса, 1992. – 640 с.

## ПРОЦЕСС МЕТАПЛАНИРОВАНИЯ В СОЗНАНИИ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 9-Х КЛАССОВ

*И.А. Алферов*

*Научный руководитель Е.Н. Корнеева, канд. психол. наук, доцент  
Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского  
г. Ярославль*

Изучение метакогнитивных процессов в контексте обучения и образования является на сегодняшний день одним из приоритетных направлений метакогнитивной психологии. Важность данной группы исследований обуславливается во многом большей представленностью рассматриваемого класса процессов именно в учебной деятельности. Вместе с тем работы в рамках данного направления не ограничиваются выборкой лиц младшего школьного возраста, как это было раньше. В последние годы включенность категории метапознания в обучение затрагивает учебную деятельность старших школьников, студентов, аспирантов, лиц, участвующих в повышении квалификации и т. д. Таким образом, основной тенденцией развития современного метакогнитивизма является его все более полное обращение именно к сфере обучения, образования, а также к факторам, их определяющим [2].

Одним из основных метакогнитивных процессов, необходимых в учебной деятельности школьников, в частности 9-х классов, является метапланирование. Исследования в области этого процесса немногочисленны, но достаточно актуальны, особенно в области обучения. Планированию в психологической науке в большей степени уделяется внимание как функции, но не как к метапроцессу.

Цель нашего исследования: оценить представленность метапланирования в сознании и учебной деятельности школьников 9-х классов.

Гипотеза исследования: процесс метапланирования слабо представлен в сознании и учебной деятельности школьников 9-х классов.

Методы: контент-анализ документов, опросный метод, фокус-группа.

Контент-анализ документов применялся для выявления стандартных компетенций, которые развиваются в базовой школьной программе школьников 9-х классов. Опросник Д. Эверсона, направленный на диагностику метапланирования, раскрывает индивидуальные особенности этого процесса. Фокус-группа – метод, который сходен с методом «мышление вслух», использовался в целях получения непосредственной метакогнитивной информации, тесно связанной с процессом осознания своего мышления (рефлексией).

На основании анализа теоретических подходов к планированию как метакогнитивному процессу, мы пришли к мнению, что наиболее целесообразным является определение, данное А.В. Карповым: «Метапланирование – есть процесс, связанный с выбором и формулировкой, а также с последующей реализацией той или иной стратегии планирования как такового» [1].

В исследовании принимали участие учащиеся 9-х классов средних общеобразовательных школ № 68 и № 43 города Ярославля. Общий объем выборки составил 54 человека (31 девочка и 23 мальчика). Исследование проходило с января по май 2016 года.

На первом этапе респондентам предлагались опросник Д. Эверсона и шкала самооценки метакогнитивного поведения Д. ЛаКоста, проводилось групповое интервью с фокус-группой в количестве от 6 до 12 человек. Общее число фокус-групп – 3 (две группы учащихся из разных классов школы № 68, одна группа – в школе № 43).

На следующем этапе был проведен анализ документов (ФГОС ООО и др.).

На последней стадии эмпирического исследования проводилось выявление меры взаимосвязей с помощью критерия  $\chi^2$ -Пирсона между отдельными шкалами («Метакогнитивная включенность», «Использование стратегий», «Планирование действий», «Самопроверка») опросника Д. Эверсона и шкалой самооценки метакогнитивного поведения Д. ЛаКоста, а также общими результатами опросника Д. Эверсона и шкалой самооценки метакогнитивного поведения Д. ЛаКоста.

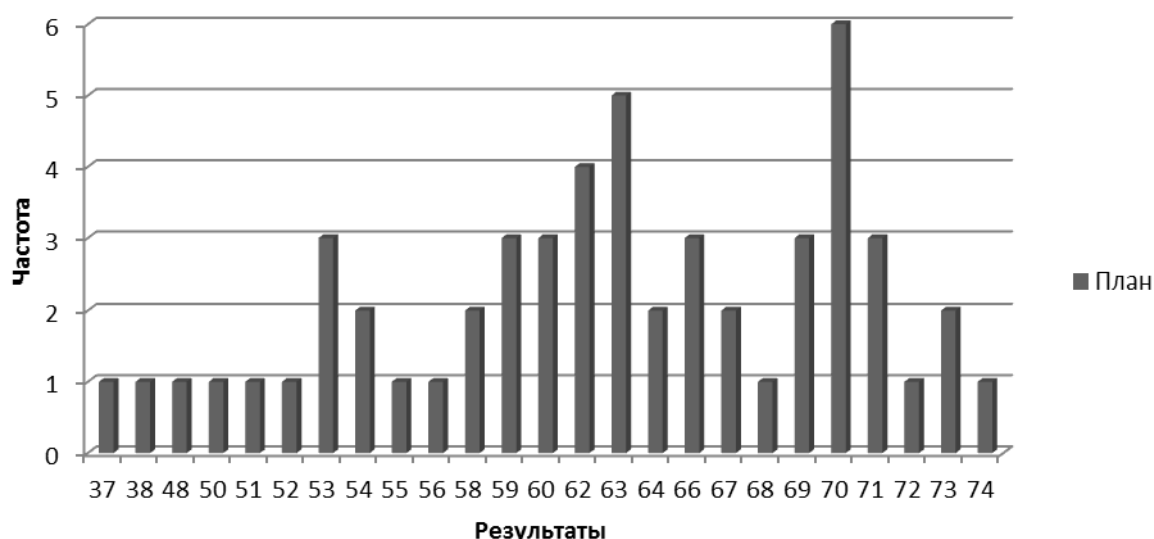


Рис. Гистограмма распределения частоты ответов по общему параметру метапланирования методики Д. Эверсона

Полученные выводы по опроснику Д. Эверсона (см. рисунок) и анализу документов с анализом ответов фокус-группы показывают противоречия в отношении представленности метапланирования в сознании и учебной деятельности учеников 9-х классов. С одной стороны, данные анализа документов и ответов фокус-группы говорят о низком уровне представленности метапланирования в сознании и учебной деятельности школьников 9-х классов, но с другой стороны, констатируется высокий уровень развития метапланирования как процесса у школьников 9-х классов.

Проведенный теоретический и эмпирический анализы показывают наличие у школьников процесса метапланирования. Несмотря на малое число эмпирических исследований по вопросам метапланирования, его изучение является перспективным, потому как оно задействовано в вопросах достижения актуальных целей, профессионального самоопределения, оптимального распределения ресурсов в решении задач.

Учащиеся достаточно узко понимают роль планирования в учебной деятельности и осознают его значимость пока что только по отношению к определению будущей профессионализации, однако можно говорить о наличии их потенциальных возможностей относительно метапланирования.

Эмпирические данные показывают, что метапланирование слабо представлено в сознании и учебной деятельности школьников 9-х классов (выводы по анализу документов и ответов фокус-группы), но факт присутствия его в скрытом виде есть. Возможно, школьники 9-х классов недостаточно хорошо осознают свои умения выбора способа планирования (то есть метапланирования) либо не имеют возможности выразить особенности психической деятельности по разным причинам (отсутствие необходимых знаний, недостаточно развитая способность к рефлексии и т.п.).

Кроме того, можно говорить о том, что современные образовательные стандарты недостаточно полно рассчитаны на развитие навыков планирования (что является базой для метапланирования), а следовательно, организации своей жизни у школьников 9-х классов. Однако правомерно утверждать повышение умений планировать у учеников, а значит, актуализацию планирования как метакогнитивного процесса в этот возрастной период.

Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась частично. Действительно, процесс метапланирования слабо представлен в сознании и учебной деятельности школьников 9-х классов, но его скрытая актуализация присутствует. Интересным является факт, который был подтвержден опытом школьного психолога одной из школ, что процесс метапланирования у учеников 9-х классов имеется, но реализоваться не имеет возможности из-за психологической зависимости их от учителей или родителей. Малый процент (10%) наиболее «самостоятельных» школьников используют свой ресурс метапланирования адекватно его актуальному на данный момент возрасту, в чем важную роль играет участие родителей.

Наши дальнейшие исследования будут направлены на увеличение выборки, а также выявление тенденции представленности метапланирования в сознании и учебной деятельности школьников старших классов (10–11 классы).

1. Карпов, А.А. Интеллект как детерминанта метакогнитивных качеств личности / А.А. Карпов // Вестник ЯрГУ. – 2012. – № 2.

2. Карпов, А.А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания / А.А. Карпов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2015. – 72 с.

## **ОПЫТ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ТРУДНОСТЕЙ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «СИРИУС»**

*Т.А. Белова*

*Научный руководитель О.С. Щербинина, канд. пед. наук, доцент  
Костромской государственной университет  
г. Кострома*

На современном этапе интерес общества к одаренным детям как к будущей интеллектуальной и творческой элите растет. Анализ современной литературы показал, что исследователи выделяют множество трудностей одаренных детей, но одной из наиболее важных остается взаимодействие одаренного ребенка со сверстниками [1].

Нами была разработана модель процесса профилактики трудностей взаимодействия одаренных детей, которая состоит из следующих этапов: диагностический, содержательный, заключительный.

Мы выделили следующие критерии эффективности модели: эмоциональный (дети не зажаты и идут на контакт; проявляют интерес к играм; дети проводят больше времени друг с другом); психологический климат команды (оценка особенностей детского коллектива; структура детского коллектива; эмоциональное предпочтение детей в общении, изменение эмоционального состояния коллектива; особенности взаимоотношений в коллективе; проявление самостоятельности при выполнении поставленных задач); деятельностный (умение работать в коллективе; умение отслеживать и подстраиваться под настроение друг друга; умение бесконфликтно выходить из сложных заданных ситуаций); мотивационный (проявляют инициативу к самостоятельной организации игровой деятельности в свободное время; вовлеченность в игровую деятельность; эмоциональная стабильность во время игры). Для проверки эффективности разработанной модели нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе образовательного центра «Сириус» (г. Сочи).

Цель работы образовательного центра «Сириус» – раннее выявление, развитие и дальнейшая профессиональная поддержка одаренных детей, проявивших выдающиеся способности в области искусств, спорта, естественно-научных дисциплин, а также добившихся успеха в техническом творчестве.

В нашей экспериментальной группе возраст детей варьировался от 10 до 11 лет. Все они были представителями хоккейной команды «Горячий Ключ» (г. Горячий Ключ Краснодарского края). Ребята занимаются вместе в хоккейной секции с 5-6 лет.

Эффективность опытно-экспериментальной работы оценивалась с помощью методики «Определение индекса групповой сплоченности Сишора». Также использовались методы: наблюдение, беседа – индивидуальная и групповая, метод диагностических ситуаций.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в период с 31 октября 2016 года по 24 ноября 2016 года. После проведения первичной диагностики состоялся ряд мероприятий, которые были представлены в виде тренингов на доверие, сплочение и командообразование. По данным наблюдения заметно, что у ребят сократилось количество ссор и недопониманий в коллективе, стараются решать все вопросы не криками, а с помощью признания каждого мнения, уменьшилось количество микрогрупп, если во время первичной диагностики наблюдалось четыре действующих микрогруппы, то на время вторичной диагностики количество сократилось до двух. Ребята стараются привлечь каждого в разные виды деятельности (мастер-классы, тренинги, игры, квесты и т.д.), помогают друг другу в учебе и во время тренировок, тренинги конструктивно повлияли на процессы тренировок и игр, ребята не спорят на льду (кто сделал правильно, а кто виноват), а стараются объяснять друг другу ошибки и делятся советами по технике игры. По сравнению результатов первичной и вторичной диагностики можно увидеть, что уровень сплоченности коллектива заметно повысился, в конце смены у ребят преобладает высокий уровень сплоченности и совсем отсутствует низкий уровень. Индивидуальные беседы с ребятами показали, что снизился уровень обиды на своих друзей, ребята больше начали узнавать друг о друге, они строят планы на ближайшее будущее и видят в нем своих товарищей.

Таким образом, исходя из результатов опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод, что в образовательных организациях необходимо наличие специальных программ, которые будут направлены на профилактику трудностей взаимодействия одаренных детей, на развитие их коммуникативных способностей, а также поддержание духа команды.

Можно сделать вывод, что эффективность разработанной модели доказана и гипотеза, выдвинутая нами, подтверждена, так как благодаря игровой деятельности уровень групповой сплоченности возрос.



1. Щербинина, О.С. Трудности социализации одаренных школьников / О.С. Щербинина // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Кострома, 13–14 апреля 2017 г. / сост. А.Г. Кирпичник, О.В. Миновская, А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрыбина, Е.В. Тихомирова; под ред. Л.И. Тимониной; Костром. гос. ун-т. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – С. 36-40.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ

*Е.О. Биловол*

Вологодский государственный университет  
г. Вологда

Современные подходы к образовательному процессу и новые ФГОС открывают различные формы организации работы обучающихся. На сегодняшний день остаются проблемы в преподавании школьного курса физики из-за ряда причин. Так, начало обучения предмету идет с 7 класса, что не является целесообразным из-за психологических особенностей выбранного возраста и большого объема сложной информации, и уже в 8 классе немалая доля учащихся теряет интерес, а способность удерживать внимание сводится к минимальному значению. Это отражается на плохом качестве знаний, не системности полученного материала. Анализ проблемы показал, что более 50% выпускников плохо помнят физику, не питают к ней особого интереса. Выбор предмета в качестве ОГЭ составляет 15% и ЕГЭ – 31,6% от общего числа выпускников. Причем по данным аналитического отчета на 2016 г., 11% выпускников не справляются с ОГЭ по физике.

Для решения обозначенных проблем предлагается поэтапное применение методических приемов:

- 1 этап – привлечение внимания и интереса обучающихся;
- 2 этап – использование групповых методов и метода проектов с подэтапом – моделирование;
- 3 этап – систематизация знаний;
- 4 этап – построение дополненной реальности в физических демонстрациях.

Цель работы – объединение педагогических приемов в единое звено методического сопровождения в обучении школьной физике.

Все занятия строятся с учетом новых ФГОС, от знакомства с темой и постановки проблемного вопроса конкретного урока до рефлексии и планирования темы последующих уроков.

Для первого этапа реализован подход в использовании книг о физических явлениях, начинающий свою работу в 6 классе и направленном на исследование окружающих предметов и явлений с точки зрения физики в свободное от учебы время [1]. Данный прием позволяет научить обучающихся наблюдать и внимательно относиться к окружающим явлениям и процессам. На уроках для привлечения внимания могут быть использованы видеоролики из известных кино- и мультфильмов, где главные герои демонстрируют что-то фантастическое или реальное с точки зрения физики, ставя перед учениками проблемную задачу. Разделение видеофрагментов по этапам урока представлено в работе [2].

Второй этап позволяет с интересом организовать работу в группах по решению задач, материал которых опирается на краеведение или историю, таким образом реализуя метапредметные связи с другими предметами [3]. По реальным объектам обучающиеся строят модель и оценивают их физические параметры. Так, они организуются в группы для решения задач и выполнения проектов, темы которых выдаются 1 раз в четверть.

Третий этап посвящен установлению логических связей у учащихся через опорно-сигнальные схемы и ментальные карты. Успех их применения в обучении физике показал педагог-новатор В.В. Шаталов. Данному аспекту посвящена работа для непрофильных классов [4], где показано применение похожей методики в изучении темы «Тепловые явления».

Четвертый этап позволяет не только наглядно вести урок, но и показывать обучающимся все стороны реального явления, процесса или объекта через программу на мобильном гаджете посредством дополненной реальности [5]. Данный прием решает еще одну проблему – создание образовательной среды с использованием ИКТ через мобильный телефон, его рациональное использование на уроке.

Любой новый этап, из представленных четырех, не обрывает предыдущий, а идет вместе с ним, плавно трансформируясь из одного в другой, что можно отобразить с помощью матрицы этапов (таблица 1). Где X – класс, в котором начинается использование педагогического приема, а закрашенная область – поддержание выбранных приемов так, как уже сформированы умения и навыки у обучающихся.

Таблица 1

**Матрица этапов**

Этап	Класс				
	6	7	8	9	10-11
1	X				
2	–	X			
3	–	–	X		
4	–	–	–	X	

Из опыта работы следует, что каждый из методов закрепляется за один учебный год. Однако учителю необходимо применять каждый прием в системе и первую половину года тщательно отслеживать правильность выполнения заданий согласно методике.

Благодаря выстроенной модели методических приемов у обучающихся практически сохраняется устойчивый интерес к физике. Опрос обучающихся МОУ «СОШ № 5» г. Вологды, где используется предложенная методическая система в течение трех лет, показал следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2

### Результаты опроса обучающихся 7-9 классов

Класс	Количество обучающихся	Нравится предмет	Успеваемость	Качество
7	125	80%	100%	71%
8	99	70%	100%	65,6%
9	98	75%	100%	69%

Представленный опыт использования педагогических приемов будет полезен любому учителю физики как при реализации основной программы образования, так и внеклассных, пропедевтических и профильных курсов для учащихся. Опыт использования данной системы начат с 2014–2015 учебного года. В данной работе приведен опыт работы за 3 учебных года. На сегодняшний день дается оценка достигнутых результатов, коррекция поставленных задач и планирование новых, дополнение представленной методической модели.

1. Биловол, Е.О. Первичное формирование навыка наблюдения за физическими явлениями / Биловол Е.О. // Материалы II Международной научно-практической конференции «Современное образование: новые идеи». – Чебоксары: Центр образования и воспитания, 2017. – С. 88-90.

2. Биловол, Е.О. Использование кинофильмов для формирования представлений о физических явлениях / Е.О. Биловол, Д.А. Черняев // Преподавание физико-математических и естественных наук в школе. Традиции и инновации: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2017. – С. 74-75.

3. Биловол, Е.О. Реализация метапредметных связей между физикой и историей при решении задач / Е.О. Биловол, А.Д. Мальцев // Задачи в обучении математике, физике и информатике: теория, опыт, инновации: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию П.А. Ларичева. – Вологда: ИП Киселев А.В., 2017. – С. 354-358.

4. Биловол, Е.О. Методика решения задач в группе по теме «Тепловые явления» / Е.О. Биловол, Е.А. Серова // Задачи в обучении математике, физике и информатике: теория, опыт, инновации: материалы II Международной науч-

но-практической конференции, посвященной 125-летию П.А. Ларичева. – Вологда: ИП Киселев А.В., 2017. – С. 358-362.

5. Бутонакова, О.Г. Перспективы использования мобильных телефонов в образовании / О.Г. Бутонакова, Е.В. Ситникова // Перспективы и вызовы информационного общества: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; отв. ред. Н.И. Пак. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. – С. 22-26.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДРОСТКОВОГО ПРИКЛЮЧЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВАХ СТИХИЙНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

(исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ,  
проект № 16-06-00648)

*А.А. Воротцева, М.М. Рудакова*

*Научный руководитель О.В. Миновская, канд. пед. наук, доцент  
Костромской государственной университет  
г. Кострома*

Представляемые нами результаты эмпирического исследования являются частью научного проекта по теме «Социокультурная практика подросткового приключения в пространствах стихийной социализации и социального воспитания учащихся». В центре внимания – исследование социокультурной практики подросткового приключения, активно складывавшейся на протяжении XX и начала XXI веков в России и за рубежом. Основная исследовательская задача проекта связана с изучением генезиса и специфики подросткового приключения в России, определением его воспитательной сущности.

Приключение представляется ситуацией взаимодействия ребенка с миром и самим собой, в которой он субъективно переживает новизну и силу внешних обстоятельств. Обстоятельства, с которыми сталкивается участник, требуют от него решений и активных действий, чтобы он «отважился сделать что-либо». «Мир» вокруг ребенка активен, он провоцирует, вынуждает его предпринимать действия. Ребенок получает от «мира» вызов и, отвечая на него, вынужден преодолевать сложившиеся (и развивающиеся) обстоятельства [1].

Наше эмпирическое исследование направлено на изучение опыта участия подростков в стихийных и организованных приключениях. Исследование имеет ретроспективный характер: участниками выступают студенты; им предлагается вспомнить события, которые они пережили в подростковом воз-

расте (10-16 лет). Основным методом исследования – анкетирование (анкета включает 17 вопросов, большинство из которых «закрытые» – предполагают варианты ответов). Кроме того, применяется наблюдение за респондентами в процессе их работы с анкетой.

В опросе приняли участие 389 молодых людей в возрасте от 18 до 22 лет, которые являются студентами Костромского государственного университета и обучаются в 7 институтах данного вуза (институт педагогики и психологии, институт гуманитарных наук и социальных технологий, институт дизайна и технологий, институт автоматизированных систем и технологий, институт физико-математических и естественных наук, институт управления экономики и финансов, институт культуры и искусств, юридический институт). Из общего числа участников мужчины составили 46% (179 человек), женщины – 54% (210 человек). Большую часть респондентов (59%) представили студенты в возрасте 18-19 лет. Что касается характера поселения, где проживали опрошиваемые в возрасте 10-16 лет, то наибольшая часть ответивших (41%) проживала на территории средних городов с населением от 50 до 300 тысяч человек, наименьшая часть – в крупнейших городах с населением около 1 млн. человек.

Ключевыми вопросами нашего эмпирического исследования были следующие:

- наличие у современных подростков интереса, стремления к приключенческим ситуациям («доминанта романтики» по Л.С. Выготскому);
- степень представленности в опыте подростка стихийных приключений (как жизненных непредвиденных обстоятельств), приключенческих игр и забав как элемента детской самоорганизации, приключенческих ситуаций и мероприятий, организуемых взрослыми с той или иной мерой целенаправленности;
- характер переживаний подростка в различных приключенческих ситуациях;
- преобладающие позиции подростков в ситуациях приключения.

Для оценки интереса опрошенных к неизведанному, рискованному, необычным поступкам был предложен вопрос «Представляли ли вы себя на месте героев литературных произведений (художественных фильмов), которые попали в необычные ситуации?». Лишь 10% респондентов не интересовались приключенческой литературой и фильмами. 40% респондентов надеялись оказаться участниками приключения, подобно героям литературных произведений. 22% любили читать подобную литературу, однако, воспринимали приключение как несбыточное желание. 28% читали приключенческую литературу, но не стремились представлять себя на месте героя.

Среди стихийных приключений как жизненных непредвиденных обстоятельств лидирующей оказалась ситуация переживания сильной непогоды (59% всех ответов, преобладает у юношей – 68%). Далее по широте представленности идет ситуация невозможности попасть домой по какой-либо причи-

не (48% всех ответов, преобладает у девушек – 53%). Следующей распространенной ситуацией является потеря ценных вещей или верхней одежды.

В большинстве случаев (38%) у подростков возникало чувство страха и отчаяния (в большей степени выражено у девушек – 48%). Далее в равной мере представлены такие чувства: «интерес, азарт», «удивление», «гнев, злость». Тем не менее, часть респондентов воспринимала подобные ситуации позитивно, стремилась получить в их ходе удовольствие (14%).

Варианты поведения варьируются от активного субъекта, преодолевающего препятствия, до позиции, когда подросток воспринимает себя жертвой неприятных обстоятельств. Придумывали варианты выхода из сложившейся ситуации и воплощали их в жизнь 40% участников анкетирования. 29% отвечавших нашли выход в том, чтобы связаться с людьми, которые могут оказать им реальную помощь. 5% отвечавших находились в пассивной позиции и ожидали, когда ситуация разрешится сама по себе.

Оценивая полученный опыт, многие респонденты (46%) указали, что результатом стало понимание того, как надо действовать в подобных случаях. В одинаковой степени (38%) респондентами представлены ответы «убедился в своих силах, возможностях» и «научился чему-либо».

Ряд вопросов анкеты позволил нам обратиться к подростковому опыту респондентов в приключенческих играх и затеях, самостоятельно организуемых детьми. Наиболее распространенными представляются следующие варианты:

– участие в дворовых затеях (строительство домиков и шалашей, изготовление деревянных мечей и луков и др.) – 61% отвечавших (преобладает у девушек – 63%),

– игры в опасной зоне с друзьями (бегали по стройке, прыгали по крышам гаражей, катались на льдинах в ледоход и т.д.) – 60% отвечавших (преобладает у юношей – 71%),

– испытание своих сил (залезали высоко на деревья, прыгали с тарзанки, залезали в пещеры, переходили реку вброд и др.) – 53% отвечавших,

– необычное путешествие (встречали рассвет, гуляли в темноте с фонариками и др.) – 53% отвечавших.

Спектр переживаемых эмоций рисуется следующим образом. Большая часть участников отметила, что в этот момент они испытывали интерес и азарт (81%), радость, восторг (69%). Имеют место и негативные эмоции: безразличие (5%), стыд, чувство вины (3%), страдание, печаль (3%), страх, отчаяние (2%). С точки зрения полученного опыта участники оценивают, что они чему-либо научились (49%), узнали новое о себе (48%). При этом 12% респондентов приняли решение не совершать подобных действий впредь.

Ряд вопросов анкеты позволил нам обратиться к подростковому опыту респондентов в приключенческих играх и затеях, организуемых взрослыми с той или иной мерой целенаправленности. 47% опрошенных отметили свое

участие в необычных путешествиях (встреча рассвета, поход с элементами выживания, спонтанная поездка в другой город и др.) под руководством взрослых. Следующие наиболее распространенные форматы приключений, организуемых взрослыми, это флешмоб и военно-спортивные мероприятия (лазертаг, пейнтбол, страйкбол). При этом для молодых людей характерно участие в военно-спортивных мероприятиях (48%), у девушек преобладает участие во флешмобах (53%).

Принимая участие в мероприятиях, организованных взрослыми, респонденты испытывали интерес и азарт (72%), радость, восторг (69%), удовольствие (54%). Так же, как и в предыдущем блоке вопросов, отмечено чувство стыда (3%), печали (3%). Что касается эмоций «безразличие» и «страх, отчаяние», то их показатели несколько возросли (соответственно 8% и 4%). Таким образом, в приключениях, организованных взрослыми, ряд участников испытывал негативные эмоции; причем в большей мере, нежели в самостоятельно организованных затеях.

51% респондентов отметили, что выступали в роли активного участника. 15% отвечавших помогали взрослым в организации мероприятия и привлекали сверстников. 15% студентов оказались в данной ситуации случайно и участвовали вместе с другими. Некоторые отметили, что ограничились ролью зрителя (6%).

Оценивая полученный опыт, участники опроса считают, что узнали что-то новое о себе (41%), научились чему-либо новому (40%), узнали что-то новое о других (33%). Кроме того, 6% респондентов указали, что приняли решение организовывать подобные мероприятия, поучаствовав в них.

Таким образом, мы можем зафиксировать наличие у современных подростков интереса, стремления к приключенческим ситуациям. В целом приключенческие ситуации характеризуются широтой и разнообразием эмоциональных переживаний с преобладанием позитивного фона. Следует отметить, что чувство безразличия характерно для ответов тех респондентов, которые занимали менее активную позицию (были участниками, а не организаторами ситуаций). Усматривается взаимосвязь между характером приключения и вызываемыми им чувствами: чем больше событие подвластно контролю со стороны подростка, тем большее число респондентов отмечает переживание интереса и азарта и меньшее, что испытывало страх. Полученный опыт связывается молодыми людьми, в первую очередь, с раскрытием своих возможностей, освоением новых умений. Преобладающие позиции характеризуются субъектностью, активностью, даже в ситуациях приключений как следствий непредвиденных жизненных обстоятельств.

1. Миновская, О.В. Приключение как инновация в воспитании учащейся молодежи / О.В. Миновская // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 122-124.

## ВИРТУАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Е.Е. Донина*

*Научный руководитель Р.М. Шерайзина, д-р пед. наук, профессор  
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого  
г. Великий Новгород*

Вопросы развития правовой культуры руководителей общеобразовательных организаций в последнее время приобретают все большую значимость, так как темпы развития и изменений образовательного права требуют от руководителя достаточно высокого уровня правовой логики, правосознания и правовой культуры в целом.

Вопрос развития правовой культуры был объектом исследования многих российских и зарубежных ученых. К числу наиболее значимых рассматриваемых ими аспектов можно отнести: развитие правовой культуры студентов и сотрудников (Е.А. Алешина, П.А. Афиногенов, М.В. Гирская, С.А. Рудых, М.В. Царькова и др.); становление правовой культуры личности в условиях устойчивого развития России (О.Н. Братусева, К.В. Макаров, А.А. Сафронов, П.А. Шашин и др.); правовая культура школьников (С.В. Григорьева, М.В. Кускова, И.Г. Митюнова и др.); социальные функции, сущность и структура правовой культуры (М.И. Бородина, Ю.Ю. Бугаенко, Н.Ю. Гурьянов, Т.В. Муслумова и др.); правовая культура как составляющая социокультурного пространства (М.Б. Смоленский, И.В. Староверова и др.).

Проведенные исследования внесли большой вклад в развитие и совершенствование содержания и технологий развития правовой культуры руководителей общеобразовательных организаций. Однако анализ существующих моделей подготовки и повышения квалификации директоров школ показал, что в недостаточной степени используется потенциал профессиональных сообществ и новых информационных технологий, которые на сегодняшний день составляют неотъемлемую часть профессиональной деятельности, и тем самым не обеспечивается современный уровень готовности руководителей общеобразовательных организаций к профессиональной деятельности.

В то же время развитие общества в условиях информатизации обуславливает широкое и интенсивное распространение информации и масштабов сети Интернет. Это оказывает влияние не только на особенности труда современного руководителя общеобразовательной организации, но и на развитие его профессионализма, возможностей профессионального саморазвития с помощью коммуникаций в профессиональных сообществах при помощи различных информационных ресурсов и систем. В российской педагогической



науке уже есть некоторые работы, посвященные рассмотрению этой проблематики, например, [1], [2], [3], [7].

Современный руководитель в своей нормативно-правовой деятельности может эффективно использовать возможности правовых информационных систем «Гарант», «Консультант Плюс», электронных баз данных, on-line юридических консультаций, сайтов с описанием современной судебной практики и т.д., что приобретает большую значимость для создания корректной нормативно-правовой базы локальных актов, регламентирующих деятельность общеобразовательной организации, а также разработки юридически грамотных документов.

С другой стороны, большим потенциалом сопровождения нормативно-правовой деятельности руководителей общеобразовательных организаций и формирования их правовой культуры обладают виртуальные профессиональные сообщества, обеспечивающие дистанционное профессиональное взаимодействие руководителей разных образовательных организаций. Организации таких профессиональных сообществ способствуют дистанционные технологии. Е.С. Полат выделяет два типа дистанционных технологий (по критерию: организация способов общения и обратной связи, используемых в образовательном процессе): *асинхронные технологии* (позволяющие участникам процесса передавать и получать данные в удобное для них время независимо друг от друга – форумы и доски объявлений, электронная почта и ICQ, веб-сайты, обучающие порталы, электронные рассылки и учебники, электронные библиотеки, видеолекции и т.д.) и *синхронные технологии* (обмен информацией происходит в режиме реального времени: чаты, видеоконференции, вебинары и т.д.) [5].

Как считает Ф. Теннис, главными характеристиками сообществ являются: наличие чувства сопричастности у их членов, наличие у них общих целей и интересов, возможность общего доступа к материальным и нематериальным ресурсам сообщества [4].

Характеризуя виртуальное сообщество (*virtual community*), близкую точку зрения высказывает Г. Рейнгольд, определяя «виртуальное сообщество» как объединение людей в сети Internet, разделяющих общие идеи, чувства и интересы [8]. Понимание сущности виртуальных сообществ близко с понятием «социальная сеть», которое обозначает группу людей, которые связаны друг с другом социальными отношениями: дружбой, совместной профессиональной деятельностью или информационными обменами. Г. Рейнгольд считает, что понятие «сетевое сообщество» и понятие «социальная сеть» синонимичны, так как главная их цель – объединение людей [8]. То есть, виртуальное сообщество является новой формой социальной группы, в том числе и профессиональной группы, которая за счет своих специфических характеристик, обусловленных особенностями Интернета как информационно-коммуникационной среды, предоставляет руководителям общеобразователь-

ных организаций возможность профессионального общения и взаимодействия, находясь территориально на удалении друг от друга.

Н.С. Чураева в своем исследовании представляет следующую классификацию виртуальных сообществ:

- виртуальные сообщества, имеющие в своей основе реальные группы, при этом перенесенные в Интернет;
- виртуальные сообщества, не имеющие в своей основе offline-поддержки;
- виртуальные сообщества, созданные в виртуальном пространстве, но по определенным причинам перенесенные в реальную жизнь [6].

Следствием ускоряющегося роста объемов информации является устаревание профессиональных знаний и умений руководителей. В этом случае будут эффективны руководители, обладающие способностью к непрерывному совершенствованию, плодотворному саморазвитию и расширению своей профессиональной компетентности. Поскольку условия профессионального виртуального сообщества позволяют быть его членом людям с разными профессиональными навыками и опытом работы – от студентов (будущих образовательных менеджеров) и молодых директоров до опытных и известных в профессиональной среде руководителей, то каждый из них может внести свой вклад, как в профессиональное общение, так и в формирование ресурсов сообщества. В таком случае в профессиональном виртуальном сообществе происходит объединение трех видов ресурсов: ресурсов опытных руководителей (опыт профессиональной деятельности и т.д.), ресурсов глобальной сети Интернет и ресурсов студентов, только формирующих первичное становление выбранного профессионального пути (профессиональные знания, новые профессиональные компетенции и т.д.). С целью формирования правовой культуры руководителя особое значение приобретает включение в профессиональное сообщество юристов и студентов, обучающихся на юридических специальностях.

Включение руководителя общеобразовательной организации в такое профессиональное сообщество позволяет ему своевременно получать правовую информацию, осуществлять постоянное взаимодействие с коллегами, создать для себя процесс неформального и информального обучения, тем самым наращивая свой правовой потенциал, демонстрируя и развивая свои профессиональные качества.

1. Везетиу, Е.В. Проблема формирования педагогической культуры будущих учителей как составляющей педагогического мастерства / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-1. – С. 107-113.

2. Дони́на, И.А. Использование дистанционных технологий в профессиональной подготовке современных руководителей / И.А. Дони́на // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 6. – С. 34-35.

3. Дони́на, И.А. Успешность современной общеобразовательной организации как объект управления / И.А. Дони́на // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 4 (15). – С. 76-79.

4. Теннис, Ф. Общность и общество / Ф. Теннис // Социологический журнал. – 1998. – № 3-4. – С. 226.

5. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студентов высшего заведения / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2004. – 416 с.

6. Чураева, Н.С. Социально-психологические механизмы формирования виртуальных сообществ: дис. ... канд. псих. наук / Н.С. Чураева. – Москва, 2009. – 201 с.

7. Шерайзина, Р.М. Становление и развитие современного руководителя образовательного учреждения / Р.М. Шерайзина, И.А. Дони́на // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 2 (13). – С. 309-312.

8. Rheingold, H. The virtual community [Электронный ресурс] / H. Rheingold. – Режим доступа: <http://rheingold.com/vc/book/>.

## **ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА К ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*А.А. Журжина*

*Научный руководитель Р.М. Шерайзина, д-р пед. наук, профессор  
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого  
г. Великий Новгород*

Асоциальное поведение подростков является одной из актуальных проблем современной педагогической и психологической науки.

Согласно официальной статистике, количество подростков, состоящих на учете за совершение общественно опасных деяний до 14-ти лет, насчитывает около 66 тыс. человек. По сведениям МВД России, зафиксировано 41,5 тыс. неформальных группировок молодежи и наблюдается положительная динамика роста их количества, при этом 119,3 тыс. подростков, входивших в их состав, состоит на учете в полиции. Также существует тенденция увеличения числа правонарушений, совершенных подростками и детьми из полных семей (согласно статистике только 5,3% несовершеннолетних осуж-

денных воспитывались вне семьи, в то время как 38,9% осужденных воспитывались в неполной семье, а 55,9% – в полной семье) [9].

О наличии проблемы свидетельствует также огромное количество научных исследований и публикаций. Для нас наиболее значимы такие аспекты рассматриваемой проблемы, как: 1) личностные качества и особенности характера подростков с асоциальным поведением (О.В. Кербиков, В.В. Королев, А.А. Кочин, А.Е. Личко, Н.Ю. Максимова, В.М. Минияров, В.А. Пятунин и др.); 2) асоциальное поведение как следствие насильственных действий над детьми в семье и учителей в школе (С.В. Ардашева, Е.Н. Волкова, О.В. Ладыкова, Д.Г. Левитес и др.).

Междисциплинарность проблеме асоциального поведения подростков придает тот факт, что за последние годы термин «асоциальное поведение» приобрел наиболее широкое распространение в российской и западной психологии, социологии, криминологии, педагогике и других науках и областях знаний.

Мы рассматриваем «асоциальное поведение» в трактовке Ж. Годфруа, который определяет его как «неспособность личности к установлению прочных социальных связей, отсутствие желания придерживаться принятых норм и лояльности к другим людям, отсутствие склонности к соблюдению своих обязанностей перед ними и чувства вины за свои асоциальные поступки» [3].

Как отмечает Е.В. Звягина, «социальные отклонения имеют различные масштабы и могут рассматриваться на разных уровнях. В сфере индивидуального поведения они представляют собой поступки конкретных людей, запрещаемые нормами права, нравственности, нормами общества» [5].

Мы согласны с точкой зрения И.Л. Первовой, что асоциальное поведение подростка – это в первую очередь антидисциплинарное поведение, которое вступает в противоречие с нормами, принятыми в обществе и опосредованно наносящее общественный вред. И.Л. Первова считает, что диагностически значимые показатели асоциального поведения подростков проявляются в следующем: отсутствии положительно ориентированного жизненного и профессионального плана; недисциплинированности и несознательности по отношению к учебе; отсутствии глубины и разнообразия полезных интересов; негативном отношении к педагогическому воздействию; неспособности оценить поступки окружающих критически, в соответствии с нормами права и морали; отсутствии навыков самоанализа, самокритики; невнимательном нечутком отношении к окружающим, неспособности к эмпатии; восприимчивости к негативному влиянию, несамостоятельности, неспособности справиться с трудностями; отсутствии внешней культуры поведения и наличии дурных привычек и пристрастий [8].

Большая социальная значимость профилактики асоциального поведения подростков актуализирует педагогическую проблему формирования соответствующей готовности педагогического персонала.

Готовность педагогического персонала к профилактике асоциального поведения подростков можно рассматривать в контексте готовности к профессиональной деятельности, формирование которой является одной из целей непрерывного образования, в частности – самообразования и неформального образования, поскольку учебные планы по направлению «Педагогическое образование» практически не содержат учебных модулей, направленных на формирование данного вида готовности.

Рассмотрим сущность понятия «готовность». Как показывает анализ психолого-педагогической литературы [2; 7; 11; 12; 13], проблема готовности личности к различным видам деятельности, определение ее главных структурных компонентов значима и актуальна в современной педагогической науке, большинство ученых рассматривают ее как процесс, который имеет свои особенности и закономерности. По мнению Б.Г. Ананьева, «готовность» к успешной деятельности в определенной области труда или общественной жизни – это «проявление способностей» [1]. Д.Н. Узнадзе вкладывает в это понятие больше, чем способности, с чем можно согласиться, он предлагает рассматривать готовность к деятельности как «весь ансамбль, синтез личности» и рассматривает готовность как «установку, созданную на основе наличия потребности или объективной ситуации» [10]. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович под готовностью понимают «настрой» личности на определенное действие. Авторы выделяют два вида готовности: временную и длительную, при этом длительную готовность они определяют как совокупность «профессионально важных качеств личности: ее опыт, знания, умения, необходимые для успешной и продуктивной деятельности» (в нашем случае к профилактике асоциального поведения подростков) [4].

Нам близка точка зрения Ю.Н. Кулюткина, который отмечает, что готовность – «способность человека ставить цель, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы и программы деятельности» [6].

Поскольку объект нашего исследования – профилактика асоциального поведения подростков, рассматриваемая в контексте профессиональной деятельности учителя, существенным для нас является ее рассмотрение как компонента его готовности к профессиональной деятельности. Таким образом, готовность педагогического персонала к профилактике асоциального поведения подростков – это совокупность интегративных свойств, личностных и профессиональных качеств педагога, обладающего мотивацией, специальными знаниями, умениями и способностями к организации работы предупреждению асоциального поведения подростков.

Учитывая специфику профессиональной деятельности педагогов, можно определить интегративный характер их готовности к профилактике асоциального поведения подростков и ее структурные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя: цели, мотивы, ценностные установки, потребности. Его наличие стимулирует проявление у педагогов интереса профилактической деятельности; предполагает наличие потребности к изучению соответствующих разделов педагогики, психологии, анализу социологических исследований. Когнитивный компонент предполагает присутствие у педагогов специальных знаний, познавательных интересов и устремлений в области профилактики асоциального поведения. Деятельностный компонент показывает включенность педагогов в систему профилактических мероприятий и отражает их направленность на приобретение практического опыта в вопросах профилактики и его трансляцию. Рефлексивный компонент проявляется в наличии способности четко и ясно излагать мысли, аргументировать, убеждать, строить доказательства, высказывать суждения, анализировать, передавать эмоциональную и рациональную информацию, устанавливать межличностное взаимодействие, осознанно относиться к контролю результатов своей деятельности и уровню своих личностных достижений; нацеленности на сотрудничество, сотворчество, склонности к самоанализу в вопросах организации профилактической работы асоциального поведения подростков.

Таким образом, для современной социально-культурной ситуации, складывающейся на данном этапе развития российского общества, проблема формирования готовности педагогического персонала к профилактике асоциального поведения подростков очень актуальна. Это определяет необходимость поиска технологий неформального образования педагогов, целью которого является формирование у них соответствующей готовности. В этой связи остро стоит проблема поиска содержания и технологий внутриорганизационного обучения и актуализации образовательного потенциала профессиональных сообществ и социальных партнеров.

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.

2. Везетиу, Е.В. Проблема формирования педагогической культуры будущих учителей как составляющей педагогического мастерства / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-1. – С. 107-113.

3. Годфруа, Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. – Москва: Мир, 1992. – 496 с.

4. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 175 с.

5. Звягина, Е.В. Педагогические условия предупреждения и преодоления асоциального поведения подростков на основе ценностных ориентаций: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Звягина. – Магнитогорск, 2006.

6. Кулюткин, Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6-7.

7. Певзнер, М.Н. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, М.В. Александрова, И.А. Донина // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2016. – № 1. – С. 20-24.

8. Первова, И.Л. Асоциальное поведение несовершеннолетних: социально-типологический анализ: дис. ... докт. соц. наук / И.Л. Первова. – Санкт-Петербург, 2000.

9. Реан, А.А. Асоциальное поведение несовершеннолетних как проблема психологии образования / А.А. Реан // Психология образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [grj.ru.com>index.php/rpj/article/download/168/238](http://grj.ru.com/index.php/rpj/article/download/168/238).

10. Узнадзе, Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 413 с.

11. Шерайзина, Р.М. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ / Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова, С.А. Тращенко, И.А. Донина // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2016. – С. 245-254.

12. Шерайзина, Р.М. Стратегии становления педагогического мастерства современного учителя / Р.М. Шерайзина, И.А. Донина, С.А. Тращенко // Профессиональное мастерство современного педагога. – Ульяновск, 2016. – С. 108-116.

13. Шерайзина, Р.М. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника / Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова, И.А. Донина, С.Д. Зиновьева, С.А. Тращенко // Психология взаимоотношений в контексте развития личности: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2017. – С. 82-90.

## **ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ**

*А.В. Зайцева*

*Научный руководитель Т.А. Поярова, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Особые образовательные потребности – это такие характеристики учащегося, которые делают необходимым обеспечить его отличными от предоставляемых большинству учеников ресурсами [2].

Инофон – это носитель иностранного (негосударственного) языка и соответствующей «своей социально-языковой культуре» картины мира. Данное понятие вводится группой исследователей в публикации «Менеджмент качества образования в полиэтнических школах: опыт России и Австрии», где под учащимся данной категории подразумевается ребенок, основным языком общения в семье которого не русский или в речи которого присутствует особый говор или сильно выраженный акцент [1, с. 10].

О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова и А.Ю. Шеманов выделили основные группы характеристик, с которыми связаны особые образовательные потребности исследуемой группы обучающихся: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила [3, с. 15–27].

Первая группа особых образовательных потребностей связана с языком. Ученики-инофоны могут не владеть языком принимающей страны, владеть только на уровне бытового или достаточно хорошо знать язык принимающей страны. В первом и втором случаях обучение в русскоязычной школе – огромный барьер не только для получения знаний, но и для установления отношений с учебным коллективом в лице педагогов и одноклассников.

Что касается ситуации с учениками, поступившими на обучение в школы Вологодской области из Украины, то в большинстве случаев дети владеют русским языком на достаточно высоком уровне, и они без проблем обучаются и взаимодействуют с учебным коллективом. Это связано с рядом причин: в семье ребенка разговаривают на русском языке, ребенок учился в русскоязычной школе или ребенок изучал русский язык в украинской школе. Меньшая часть учащихся владеет русским языком на уровне бытового, в связи с чем дети испытывают трудности с письменной речью, а именно: допускают множество ошибок с точки зрения грамматики, допускают ошибки при письме, связанные с использованием украинских букв, или заменяют некоторые русские слова украинскими аналогами.

Для решения проблемы, связанной с языковой готовностью ученика, необходимо, в первую очередь, определить уровень каждого конкретного обучающегося, и только после этого выстраивать программу помощи именно этому ребенку. Наиболее эффективными средствами удовлетворения потребности учащегося в усвоении языка могли бы стать индивидуальные занятия с учителем, дополнительные задания для практики языка, подбор учителем книг или фильмов для самостоятельной работы дома, консультации родителей по вопросам усвоения ребенком языка.

В ходе исследования было выявлено, что некоторые преподаватели занимались с детьми русским языком после уроков (на безвозмездной основе), некоторые в первые месяцы обучения ребенка предлагали ему индивидуальные задания для лучшего усвоения языка.



Вторая группа особых образовательных потребностей связана с базовыми знаниями учащегося. Здесь трудности могут быть связаны с неравнозначностью образовательных программ принимающей школы и предыдущего места обучения ребенка-инофона. Для восполнения пробелов от ребенка потребуются большие усилия в связи с повышенной нагрузкой.

Эта проблема затрагивает и тех учеников, которые приехали в Вологодскую область из Украины. Ситуация такая: ребенок учился в украинской школе, где в качестве второго языка изучал русский, теперь же ребенок обучается на русском языке, а иностранными языками являются английский и немецкий.

Что касается решения данной проблемы, то в некоторых случаях было бы уместно составить для учащегося индивидуальный образовательный маршрут на определенный срок (пока он не достигнет необходимого уровня знаний, чтобы «сравняться» с одноклассниками). Также средствами удовлетворения потребности могут стать индивидуальные занятия с преподавателями, дополнительные задания или подбор подходящей литературы для домашнего ознакомления.

В ходе исследования установлено, что решением проблемы в некоторых случаях стало то, что ребенок изучал иностранный язык, проживая в Украине, в качестве дополнительных занятий, в остальных случаях ученикам приходилось «догонять» класс в изучении предмета, поскольку возможности в дополнительных занятиях у семьи нет. Стоит отметить, что встретились классные руководители, которые помогали ребенку в преодолении учебных трудностей, связанных не только с преподаваемой ими дисциплиной, но и с другими школьными предметами, включая иностранные языки. Однако в данном случае такая помощь предлагалась всем детям класса, а не только ученику-инофону.

Третья группа особых образовательных потребностей связана с эмоциональным состоянием учащегося. Ребенок из семьи вынужденных мигрантов – это ребенок, переживший большой стресс, который мог стать для него тяжелой психологической травмой.

В общении с детьми в рамках исследования явных проблем с эмоциональным состоянием выявлено не было. Практически все ученики нашли общий язык с классом и учителями и чувствуют себя в новой школе достаточно комфортно. Среди опрошенных не было тех, кто выражал бы желание перейти в другую или вернуться в украинскую школу. К эмоциональным проблемам, обнаруженным у детей, можно отнести такие: стресс из-за уменьшения личного пространства (переезд из своего дома в комнату или квартиру), утрата связи с близкими друзьями (хотя многие продолжают общение посредством социальных сетей), в редких случаях проблемы в отношениях с одноклассниками (по мнению педагогов, связанные с личностными особенностями ребенка, а не с его национальной принадлежностью).

Для преодоления трудностей, связанных с эмоциональным состоянием, ребенку необходима помощь психологов. Учителя, в свою очередь, могут работать с семьей ребенка, оказывать моральную поддержку, а также создавать благоприятные условия в классе (повышать уровень толерантности у детей и их родителей, поощрять взаимопомощь между учениками и поддержку, оказываемую ребенку-инофону). Добиться подобных результатов можно посредством внеурочных школьных дел: вовлечение учащегося в жизнь класса и школы, тематические классные часы, работа с семьей ребенка.

Однако, говоря о ситуации, сложившейся в Вологодских учебных заведениях, приходится признавать тот факт, что никакой специальной психологической помощи ребенку не оказывается. Единственное, что может получить ребенок – это разговор с классным руководителем, но только в том случае, если он начнет его сам. Что касается взаимодействия с семьями детей-инофонов, то здесь все зависит от позиции родителей: одни остаются равнодушными к школьной жизни ребенка, не посещают родительские собрания и не идут на контакт с классным руководителем; другие же, напротив, активно принимают участие не только в жизни своего ребенка, но и всего класса и даже школы в целом.

Четвертая группа особых образовательных потребностей связана с социальными навыками. Проблемой является отсутствие необходимых навыков или их отличие от общепринятых. Путь преодоления – это формирование у ребенка необходимых навыков путем внеурочной деятельности, работы с семьей обучающегося.

Учитывая тот факт, что образ жизни в России и Украине достаточно близок, учащиеся-инофоны, как правило, обладают теми же социальными навыками, что и остальные ученики школы. Исследование показало, что отличия (но не трудности), связаны с тем, что в большинстве случаев дети, переехавшие в Вологду, прежде жили в маленьких населенных пунктах (поселки, села). Они отмечают тот факт, что им непривычно жить в квартире вместо дома, жить в таком крупном населенном пункте, а также обращают внимание на наличие светофоров. Положительным моментом является то, что все ученики отмечают, что в новой школе внеурочная жизнь развита гораздо лучше: большее количество внеклассных мероприятий, экскурсий, праздников и т.п.

Пятая группа особых образовательных потребностей связана с усвоением новых культурных норм и правил. Инокультурному ребенку необходимо освоить новую систему правил и ценностей, адаптироваться к новой среде. Способствовать этому может внеурочная деятельность, тематические беседы или классные часы, работа с семьей ребенка, подбор соответствующих книг и фильмов для домашнего ознакомления. Основная сложность состоит в том, что ребенок должен найти баланс между собственным «я» и той средой, где ему предстоит жить и обучаться.

Однако, как уже было сказано выше, культура России и Украины не имеет столь явных отличий, которые отметили бы учащиеся. Интересно подчеркнуть тот факт, что некоторые дети обращают внимание на то, что в украинской школе поведение учеников гораздо лучше, коллектив более сплоченный, а классные руководители некоторых учащихся, в свою очередь, признают, что ребята, приехавшие из Украины, более уважительно относятся к преподавателям, имеют высокую культуру поведения и являются так называемыми «образцовыми» учениками. Исходя из биографии таких учеников, можно предположить, что данные факты связаны либо с проживанием детей в маленьком населенном пункте Украины, либо с отношением родителей к учебному процессу детей.

Анализируя ситуацию, сложившуюся в школах Вологодской области, а также мнение педагогов о том, как в идеале должно проходить включение детей-инофонов в образовательный процесс, можно сделать вывод, что для успешной социализации ребенка в обществе необходимо реализовывать комплекс мер, способствующих не только языковой подготовке учеников, но и их знакомству с культурой, традициями и нормами принимающей страны, а также взаимодействию детей-инофонов с учениками и учителями новой школы.

В перспективе данного исследования предстоит провести интервью с другими учениками-инофонами и их классными руководителями, чтобы расширить полученные данные и уточнить сформированные на нынешнем этапе исследования выводы. Важно осуществить обобщение и уточнение полученной информации, на основе чего разработать конкретные стратегии преодоления указанных проблем.

1. Менеджмент качества образования в полиэтнических школах: опыт России и Австрии // под общ. ред. И.В. Муштавинской. – Санкт-Петербург, 2013. – 215 с.

2. Образование без границ. Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». – Режим доступа: <http://edu-open.ru>.

3. Хухлаев, О.Е. Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании / О.Е. Хухлаев, М.Ю.Чибисова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2015. – Том 20. – № 1. – С. 15–27.

## ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*В.С. Золотилова*

*Научный руководитель Е.Л. Тихомирова, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Выявление и подбор сотрудников, не только компетентных в реализации своих должностных обязанностей, но и оберегающих достижения человечества в сфере культуры, – это по-прежнему центральный ориентир политики государства, независимый от периода его существования. Тем не менее, в современных условиях он начинает утрачивать свою актуальность. Это может быть обусловлено целым комплексом факторов: от неадекватной скорости расходования богатств Земли естественного происхождения до уровня требований жителя XXI века. Результаты его действий неутешительны, какими являются, например, возникновение неизвестных ранее эпидемий, увеличение случаев проявления необоснованной жестокости, неожиданные всплески миграций, многое другое. Данные характеристики отражают приближение общества к критическому уровню его социальной, технологической, морально-этической, прочих областей деятельности и, следовательно, недалекую перспективу его распада с последующим уничтожением.

Так, особое значение приобретает потребность в особых кадрах, конструктивно и своевременно реагирующих на разные вызовы современности.

Как правило, старшее поколение в этом рассчитывает на младшее. При этом оно не совсем адекватно осознает реальную степень возможностей последних, обусловленную спецификой их развития. Важно, что только у несовершеннолетних, достигших 12–15 лет, происходит более разностороннее понимание своих увлечений, склонностей, способностей и необходимых для этого действий. Но оно осложнено переживанием переломного во всех сферах периода, не являющегося отклонением от нормы [2].

Получается, одной из самых сложных и важных является стадия отрочества, а в ней в наибольшей степени уязвимы лица, обладающие способностями, превышающими общепринятый для этого возраста уровень, особенно обучающиеся в классах, не специально сформированных массовым учебным учреждением. Необходимо понимать, что они являются интеллектуальными, политическими, другими потенциальными лидерами [2, 3].

В определении заведения, максимально подходящего для сопровождения одаренных подростков, главным становится школа. Именно там сосредоточено их большее и стабильное количество. Там же находится штат педагогов, достаточно осведомленный в особенностях своих подопечных, в том чис-

ле демонстрирующих неординарные результаты, то есть признаки одаренности, но не проводящий систематичной соответствующей работы [4].

Как показывает исследование, проведенное И.В. Балашовой, Е.Л. Тихомировой и Е.В. Шадровой, особые образовательные потребности одаренных школьников, обучающихся в гетерогенных классах общеобразовательных организаций, удовлетворяются лишь частично. Это касается всех групп потребностей: существования, связи и роста [1].

Таким образом, стала очевидна потребность общества и общеобразовательной школы в программе по созданию психолого-педагогических условий и модели развивающей работы с одаренными, относящимися к среднему звену школы, что стало целью нашего исследования.

Реализация этих действий подразумевает следование определенным стадиям. Они имеют свои определенные особенности.

#### 1. Подготовительная (2015–2016 гг.) как:

- изучение психологической, педагогической и прочей научной литературы по теме исследования;
- определение инструментария для проведения первичной психодиагностики одаренности среди подростков;
- определение инструментария для проведения вторичной психодиагностики среди подростков по установлению сфер одаренности и степени их выраженности в 11 классах (с 7 по 9) в МОУ СОШ № 33 г. Вологды;
- проведение беседы с преподавательским составом о феномене «одаренность» для определения степени осведомленности, имеющейся по феномену ситуации внутри образовательного учреждения у категории, обозначенной выше;
- определение 100 человек, составляющих в равных долях экспериментальную и контрольную группы;
- подтверждение корректности определения одаренных подростков, входящих экспериментальную и контрольную группы методом математической статистики (U-критерием);
- формирование дидактического материала для учителей-предметников и классных руководителей по особенностям работы с одаренными подростками, имеющего вид буклета;
- разработка учебного плана тренинга по развитию одаренности обучающихся в среднем звене школы, рассчитанного минимум на 30 встреч.

#### 2. Экспериментальная (2017–2018 гг.) как:

- организация повышения психолого-педагогической культуры педагогов в сфере работы с одаренными подростками;
- апробация разработанной программы по развитию одаренности подростков, входящих в состав экспериментальной группы и обучающихся в условиях общеобразовательной школы;

- реализация итогового анкетирования, охватывающего членов экспериментальной и контрольной групп;
- анализ полученных результатов через применение методов математической статистики (U-критерия и T-критерия).

3. Заключительная (2018 г.) как окончательное формулирование и оформление итогов проведенной работы в рамках НКР, их защита.

Главными особенностями созданной программы мы считаем как ее реализацию в условиях смешанных классов массовой школы, так и интерактивность, отсутствие дублирования содержания занятий. Еще это развитие не конкретной сферы феномена «одаренность» у подростков, а целого комплекса: коммуникативной, учебно-познавательной, творческой и саморегуляционной, в которых они, что очень важно, зачастую могут испытывать значительные трудности.

Структура 40-минутных занятий, подлежащих проведению во внеурочное время, выглядит следующим образом:

- следование ритуалам открытия и окончания занятия (1–30 встреча);
- изучение основ работы тренинговой группы ее членами (1 встреча);
- актуализация знаний по коммуникативной сфере, изучение нового материала, например, о пространственных зонах, невербальной стороне общения, ассертивном отказе и т.д. с последующим выполнением активного соответствующего задания (1–27 встреча);
- актуализация знаний по интеллектуальной сфере, изучение нового материала, например, о законах памяти, видах мышления, эффективных приемах запоминания и т.д. с последующим выполнением активного соответствующего задания (1–27 встреча);
- актуализация знаний по волевой сфере, изучение нового материала, например, о понятии «стресс», его видах, фазах, способах саморегуляции т.д. с последующим выполнением активного соответствующего задания (1–27 встреча);
- актуализация знаний по коммуникативной сфере, изучение нового материала, например, о понятии, видах и роли понятий «фантазия», «воображение» с последующим выполнением активного соответствующего задания (1–27 встреча);
- информирование, сопровождаемое красочными иллюстрациями, посвященное редким сведениям по предметам, изучаемым в данном классе (1–29 встреча): биология, география, изобразительное искусство и черчение, английский язык, немецкий язык, информатика, истоки, история, литература, алгебра и геометрия, музыка, основы безопасности жизнедеятельности, русский язык, физика, физическая культура, химия, экономика;
- организация релаксационной паузы (1-30 встреча);

- помощь обучающимся в организации творческих мероприятий, предполагающих использование ими всех компетенций, приобретенных в ходе развивающих занятий (28–29 встреча);

- обобщение теоретической части тренинга, подведение итогов (30 встреча).

Так, прогнозируемыми итогами должны стать:

1. Совершенствование всего комплекса психических процессов.
2. Формирование познавательной, социальной и вариантов специальной компетентности.
3. Возрастание уровня одного или нескольких видов одаренности.
4. Перевод вероятностного характера вида(ов) одаренности в актуальный.
5. Повышение степени ответственности подростков за собственные действия в жизни, в том числе в социуме.

Исходя из вышесказанного, представленная программа развития одаренности подростков в общеобразовательной школе, способствуя повышению компетентности педагогов в данном вопросе, может помочь как корректному выявлению данного феномена и его особенностей, так и организации конструктивного психолого-педагогического сопровождения данной категории лиц.

Следовательно, для последних открывается ряд возможностей: от обнаружения и проявления той одаренности, которая находилась в латентном состоянии, предотвращения утраты или снижения ее актуального уровня, решения текущих личностных затруднений до повышения выраженности одаренности, возможно, в нескольких сферах жизнедеятельности. А общество получает качественно нового гражданина и работника,двигающего прогресс в позитивном русле.

1. Балашова, И.В. Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся / И.В. Балашова, Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 4 (32). – С. 129-141.

2. Волков, Б.С. Психология подростка: учеб. пособие / Б.С. Волков. – Москва: Академический проект, 2005. – 208 с.

3. Дьяченко, О.М. Одаренный ребенок: учеб. пособие / О.М. Дьяченко. – Москва: МОиПК, 1997. – 79 с.

4. Зеленина, Е.Б. Педагог для одаренного ученика / Е.Б. Зеленина // Народное образование. – 2011. – №1. – С. 153-157.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ

*А.А. Иванова*

*Научный руководитель С.М. Петрова, канд. психол. наук, доцент  
Псковский государственный университет  
г. Псков*

Темпы жизни человека в современном мире слишком высоки и не предоставляют ему возможность для реализации всего желаемого. Можем предположить, что к данным условиям индивид может приспособиться, умея правильно планировать и распределять собственные ресурсы. Тем не менее, все чаще заметна тенденция того, что люди откладывают выполнение некоторых своих дел «на потом». При этом они могут заниматься малыми, незначительными делами, но не выполнять что-то действительно важное. В данной ситуации выполнение значимых дел постоянно откладывается, и выполняются они либо в последний момент, либо не выполняются вовсе. Это явление откладывания дел «на потом» обозначается термином «прокрастинация».

Дж. Феррари [8] определяет прокрастинацию как откладывание выполнения необходимых действий на более поздний срок, приводящее к ухудшению качества работы и отрицательному эмоциональному состоянию личности. Наиболее популярными синонимами понятия «прокрастинация» являются слова «откладывание», «промедление». Некоторые ученые под прокрастинацией понимают чувство лени, однако в настоящее время эти понятия разводятся.

Дж.Н. Чой и А.Х.К. Чу [7], развивая тему сущности прокрастинации, выделяют и положительные аспекты феномена, разделяя пассивных и активных прокрастинаторов. Для пассивных прокрастинаторов характерны внутренний дискомфорт, негативный эмоциональный фон и отсутствие результата (болезненный перфекционизм, тревога, страх). Активные же считают, что откладывают дела «до последнего» – себе во благо, а в условиях сжатых сроков мобилизируют внутренние резервы и стараются сделать все необходимое.

Прокрастинация – не одномерный феномен, он включает несколько составляющих. В.С. Ковылин [5] выделяет три компонента прокрастинации: поведенческий, когнитивный и эмоциональный. Данные компоненты тесно связаны с мотивационной сферой и проявляются в виде откладывания выполнения важной деятельности и в задержке принятия необходимого решения. Обучение (академическая деятельность), профессиональная деятельность, забота о здоровье – основные сферы проявления прокрастинации.

П. Стил [9], автор теории временной мотивации, отмечает непосредственно компонент откладывания и наличие сроков. При этом он связывает две этих особенности между собой, утверждая, что за прокрастинацией всегда



следуют негативные последствия, а прокрастинация, в свою очередь, всегда связана с негативными эмоциями и переживаниями (тревога, чувство вины и др.).

Факторами, провоцирующими возникновение феномена «откладывания», можно назвать «мотивационную недостаточность», особую форму совладающего поведения в стрессовой ситуации, сопротивление предписанным нормам и правилам, страх перед неудачами, который базируется на низкой самооценке. Помимо этого, существуют импульсивные прокрастинаторы, которым сложно оценивать сигналы окружающего мира, – они имеют сложности с самоконтролем, ставя на первое место удовлетворение собственных потребностей.

Также была установлена связь между «откладыванием на потом» и неадаптивным уровнем перфекционизма. Е.П. Ильин [3], анализируя работы зарубежных исследователей, отмечает, что перфекционисты стремятся свести количество допускаемых ошибок к нулю, идеально выполнить все, из-за чего в дальнейшем они демонстрируют избегающее поведение. Прокрастинирующий человек часто имеет перфекционистские установки во всех сферах жизнедеятельности. Такие установки иррационально приводят прокрастинатора к страху удачи или неудачи.

В.В. Барабанщикова [1] в качестве аспекта достижения высокого качества реализации будущими специалистами поставленных учебных и профессиональных задач выделяет изучение особенностей феномена прокрастинации в учебно-профессиональной деятельности. На данный момент экспериментальное изучение прокрастинации студентов является одним из наиболее перспективных направлений работы психологов и педагогов вузов, так как *прокрастинация является одной из причин снижения академической успеваемости*.

В настоящее время отечественные и зарубежные психологи не пришли к единому мнению о связи явлений прокрастинации и перфекционизма. Проведенные исследования определили, что их взаимосвязь носит неоднозначный характер: И.Л. Шистакова и Н.Н. Карловская [4] получили обратную зависимость прокрастинации и перфекционизма у представителей педагогических специальностей, А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян [2] получили тенденцию к прямо пропорциональной зависимости академической прокрастинации и перфекционизма. Н. Фьоре [6] опровергает утверждение о связи данных феноменов, утверждая, что перфекционисты откладывают дела намного реже, чем «не перфекционисты». Вероятно, что данные противоречия могут быть связаны с тем, что сам перфекционизм сложное и многофакторное явление, имеющее противоречивый характер.

Цель нашего исследования – установить взаимосвязь прокрастинации и перфекционизма студентов.

В ходе исследования были использованы *следующие диагностические методики*: «Степень выраженности прокрастинации» (М.А. Киселёва), «Шкала общей прокрастинации» (К. Лэй), «Опросник на склонность к прокрастинации» (Н.С. Козлова и др.), «Методика выявления перфекционизма» (П.А. Шулер), «Многомерная шкала перфекционизма» (П.Л. Хьюитт, Г.Л. Флетт).

База исследования: ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет». В исследовании приняли участие 60 студентов в возрасте от 19 до 22 лет. Отбор в группы производился с помощью тестирования по критерию: «высокий», «средний» и «низкий» уровень прокрастинации. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа R-Спирмена – непараметрического статистического критерия для определения взаимосвязи между двумя признаками.

Таблица

**Результаты корреляционного анализа взаимосвязи прокрастинации и перфекционизма студентов (коэффициент корреляции Спирмена)**

	Одномерная шкала перфекционизма	Многомерная шкала перфекционизма			
		Ориентированный на себя	Ориентированный на других	Социально-предписанный	Общий показатель
Прокрастинация	,326(**)	,122	-,037	,276(*)	,112
Прокрастинация	-,084	-,223	,091	,220	-,106
Личностно обусловленная прокрастинация	,043	-,133	,159	,342(**)	,023
Ситуативно обусловленная прокрастинация	,076	-,268(*)	,077	,121	-,112
Общий показатель прокрастинации	,123	-,138	,136	,322(*)	,010

\*- уровень корреляции выше среднего

\*\* - высокий уровень корреляции

В результате проведенного корреляционного исследования были получены данные о взаимосвязи одних параметров прокрастинации и перфекционизма и отсутствие взаимосвязей других параметров (см. таблицу), что согласуется с теоретической концепцией об этих психологических феноменах.

Полученные данные о прямой связи прокрастинации с социально-предписанным перфекционизмом согласуются с представлениями Н.Г. Гараян [2] о перфекционизме как культе успеха, процветания, особенности мировоззрения. Завышенные стандарты в социуме поощряют стремление к совершенству. Образуется разрыв между притязаниями и реальными возможностями.

ми и достижениями, вследствие чего человек испытывает постоянное чувство неудовлетворенности, что связано с промедлением.

Анализ выявленных связей показывает, что наиболее подвержены прокрастинации люди с социальными составляющими перфекционизма, то есть они стараются соответствовать ожиданиям других людей, воспринимают окружающих как предъявляющие к ним повышенные и даже не реалистичные требования. Стремятся создавать образ человека, обладающего безупречной репутацией, социальной компетентностью, пользующимся успехом в социуме.

Такое стремление быть самым лучшим во всех сферах совершается человеком для одобрения и принятия. Мотивация всех действий оказывается детерминированной «извне», а не «изнутри». Причиной этого могут быть ошибки родительского воспитания: эмоциональное отвержение, гипоопека, жестокое воспитание.

Таким образом, можем сделать вывод о наличии взаимосвязи феноменов прокрастинации и перфекционизма. Однако дальнейшего изучения требует вопрос их причинно-следственной связи.

1. Барабанщикова, В. В. Феномен прокрастинации в деятельности членов виртуальных проектных групп / В. В. Барабанщикова, Е. О. Каминская // Национальный психологический журнал. – 2013. – №2 (10). – С. 43-51.

2. Гаранян, Н. Г. Апробация опросника студенческой прокрастинации C. Lau. / Н. Г. Гаранян, Т. Ю. Юдеева, Д. Н. Жукова // Психологическая диагностика. – 2011. – № 2. – С. 84-94.

3. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 224 с.

4. Карловская, Н. Н. Взаимосвязь прокрастинации и перфекционизма у учителей / Н. Н. Карловская // Психология в вузе. – 2008. – № 4. – С. 26-31.

5. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2. – С. 22-41.

6. Фьоре, Н. Легкий способ перестать откладывать дела на потом / Н. Фьоре. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 288 с.

7. Chu, A. H. C. Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance / A. H. C. Chu, J. N. Choi // Journal of Social Psychology. – 2005. – № 14. – Pp. 245–264.

8. Ferrari, J. R. Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures / J. R. Ferrari // J. of Psychopathology and Behavioural Assessment. – 1992. – № 2. – Pp. 97-110.

9. Steel, P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // Psychological Bulletin. – 2007. – № 1. – Pp. 65-94.

## ИЗ ОПЫТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА

*А.Б. Кулакова*

Вологодский научный центр Российской академии наук  
г. Вологда

Общество на современном этапе развивается в условиях информационного и технологического прогресса, преобладания практических навыков и умений над теоретическими представлениями, роста коммуникативных связей, где основой успеха является взаимодействие и конструктивный диалог. Темпы экономического развития предъявляют высокие требования к обеспечению рабочих мест специалистами, способными внедрять новейшие технологии, умеющими самостоятельно принимать решения и нестандартно мыслить, достигать поставленные цели и грамотно реагировать на жизненные ситуации в конкурентном мире. Все это обуславливает постоянную направленность образования на развитие и самореализацию подрастающего поколения. Значительная роль в данном процессе отводится психолого-педагогическому сопровождению (далее ППС).

Для того чтобы выстроить и осуществить полный образовательный процесс, позволяющий полноценно формировать и развивать личностный потенциал обучающегося на всех ступенях обучения, возникает необходимость построения комплексной, эффективной, адекватной системы. В Научно-образовательном центре ФГБУН ВолНЦ РАН (далее НОЦ) эту функцию берет на себя группа по психолого-педагогическому сопровождению – структура, основной миссией которой является обеспечение личностно-ориентированного, развивающего характера образования.

В процессе психолого-педагогического сопровождения, как в целостной и системно организованной деятельности, создаются особые условия для успешного обучения и развития обучающихся. Эти условия направлены на обеспечение психологического благополучия участников рассматриваемого процесса, сохранение их психического и психологического здоровья.

При осуществлении целенаправленной психолого-педагогической деятельности специалисты выполняют такие задачи: содействовать личностному, интеллектуальному и профессиональному становлению и развитию обучающихся; формировать и развивать способность к самопознанию, саморазвитию, самоопределению всех участников образовательного процесса; определять психоэмоциональное состояние обучающихся с помощью психологических диагностик и осуществлять корректирующие меры, исходя из полученных результатов; развивать коммуникативные навыки обучающихся; создавать положительный микроклимат в учебном коллективе; обеспечивать консультационную помощь, и поддержку всем участникам образовательного процесса.

Одним из основных принципов деятельности группы ППС является ее тесная взаимосвязь с учебно-методической составляющей учебного процесса в НОЦ. Взаимодействие компонентов в процессе обучения детей позволяет создавать комплексные условия для развития и осуществления системы формирования необходимых компетенций обучающихся.

Рассматриваемый процесс сопровождения невозможен без выбора определенных направлений деятельности. Так, в НОЦ реализуются диагностическое, развивающее, профилактико-просветительское и консультационное направления работы. В рамках данной работы рассмотрим реализацию диагностического и развивающего направлений работы психолого-педагогической группы в течение 2016/17 учебного года.

Вектор современной образовательной системы направлен на то, что основным результатом деятельности учреждения, осуществляющего образовательную деятельность, должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а творчески развитая личность. Личностный подход является отличительной особенностью современного дополнительного образования.

Деятельность группы ППС НОЦ направлена на комплексное изучение личности обучающегося: его эмоциональной, мотивационной, коммуникативной, интеллектуальной сфер. Для достижения поставленной цели реализуется диагностическое направление деятельности. Подобный подход позволяет получить информацию о психологических ресурсах каждого ребенка, каждого классного коллектива и быть основой для совершенствования учебно-воспитательного процесса в целом, выбора оптимальных форм и методов работы с классом и отдельными учениками [1].

В течение 2016/17 учебного года были проведены диагностики, представленные в таблице 1.

Таблица 1

### Перечень диагностик, проводимых в НОЦ в 2016/17 учебном году

№ п/п	Диагностика	Аудитория	Время проведения
1.	Диагностика адаптированности детей первого года обучения к условиям НОЦ	обучающиеся 5 кл.	I срез – сентябрь, II срез – декабрь
2.	Диагностика интеллектуальной сферы	обучающиеся 7 кл.	ноябрь
3.	Диагностика мотивационной сферы обучающихся	обучающиеся 6 – 11 кл.	октябрь
4.	Диагностика оперативной оценки самочувствия, активности и настроения	обучающихся 6 – 11 кл.	октябрь, январь, апрель
5.	Исследование качества преподавания в НОЦ	преподаватели НОЦ	в течение учебного года

Цикл представленных диагностик выстроен в соответствии с логикой образовательного процесса и с учетом учебной нагрузки его участников.

Развивающее направление работы с обучающимися НОЦ является практико-ориентированным, динамичным, своевременно реагирующим на возникающие в ходе учебного процесса затруднения. В течение 2016/17 учебного года работа в его рамках велась по трем направлениям.

*Преподавание психологических дисциплин.* В течение всего учебного года осуществляется ведение курсов «Азбука общения» (5 – 8 классы), «Деловое общение» (9 классы), «Профорентация» (10 классы). Курсы нацелены на формирование у обучающихся психологической культуры. Ведущая роль в них отведена формированию и совершенствованию навыков эффективного взаимодействия и коммуникативной компетентности в деловой сфере, умению работать в коллективе, а также развитию представления о психологических свойствах личности, познанию себя. Программы курсов разработаны по принципу усложнения, и в зависимости от возраста детей, разбиты на два блока: начальный (теоретический) и практико-ориентированный (таблица 2).

Таблица 2

### Курсы психологических дисциплин в НОЦ в 2016/17 учебном году

Класс	Название курса	Кол-во часов	Формы	Методы
5	«Азбука общения»	15	Тренинги (коммуникативные, поведенческие), этические беседы, ролевые игры (сюжетно-ролевые, словесные, подвижные), тематические мастерские, проблемно-ценностные дискуссии.	Проигрывание и анализ жизненных ситуаций, упражнения творческого характера (рисование, импровизация и т.п.), лекции с обратной связью,
6		19		
7		15		
8		9		
9	«Деловое общение»	10	Лекции, деловые игры, групповая и индивидуальная работа, творческие проекты, тесты, тренинговые упражнения, ролевые игры, экскурсии.	психологические игры, решение коммуникативных речевых задач, работа в парах, метод интервью,
10	«Профорентация»	19		проблемное обучение, рефлексия.

Проведение подобных уроков на протяжении 2016/17 учебного года позволило не только развить у детей первоначальные знания по психологии общения и взаимодействия в группе, но и способствовать активизации лидерских навыков, навыков публичного выступления и творческого подхода к обучению.

*Тематическая тренинговая работа с обучающимися* была направлена на организацию процесса самопознания детей, быстрое реагирование на воз-

никающие в ходе учебного процесса проблемы (адаптация к учреждению, отношения с учебным коллективом, контакт с преподавателями и т.д.). Деятельность включает в свое содержание применение разнообразных форм и методов работы: тренинг, деловая игра, творческий проект, дискуссия и т.д. (таблица 3).

Таблица 3

### Тематические развивающие занятия в 2016/17 учебном году

Название занятия	Цель	Аудитория
«Технологии эффективной учебы»	Овладение обучающимися основными приемами, способствующими наилучшему прохождению учебного процесса.	7, 8, 10 классы
«Творческие мастерские»	Активизация творческого мышления, развитие навыков творческого осмысления учебного процесса.	7 классы
«Психологическая подготовка к сдаче экзаменов»	Формирование и развитие представления детей о психологических аспектах подготовки к экзаменам.	9 и 10 классы

Проведение занятий в рамках этой деятельности способствовало развитию у обучающихся навыков эффективного взаимодействия и коммуникативной компетентности в сфере делового общения, умения взаимодействовать в группе и работать в команде, а также представления о психологических свойствах личности, познания себя.

*Тематические недели.* Для НОЦ тематические недели занимают значительное место при организации внеучебной деятельности. За период его существования было проведено множество недель, среди них: неделя вежливости и хороших манер; неделя науки; неделя психологии; неделя Вологды; неделя предпринимательства; неделя здоровья; неделя, посвященная 70-летию Великой Победы, «Память без границ»; неделя этики; неделя дорожной безопасности в НОЦ; неделя НОЦ и т.д. Содержание каждой тематической недели в НОЦ включает в себя комплекс мероприятий, направленных на достижение общей цели тематической недели. В рамках проведения тематических недель сотрудниками используются различные формы работы: презентации, информационные сообщения, видеофильмы и видеоролики, творческие мастерские, конкурсы, игры, викторины, соревнования, тематические встречи и т.д.

Таким образом, практико-ориентированный характер развивающего направления работы и разнообразие тематических направлений позволяет оптимально включить детей в процесс самореализации и заинтересованности в решении возникших проблем, способствовать углублению знаний в этой области, формируя личностную позицию ребенка.

Анализируя итоги работы психолого-педагогической группы по сопровождению и поддержке участников образовательного процесса, можно сделать вывод о том, что деятельность психолого-педагогической группы

организует вокруг обучающихся развивающую среду, которая обеспечивает полноценное, гармоничное, всестороннее развитие человека как субъекта общественных экономических процессов, что находит отражение в качестве человеческого потенциала территорий.

1. Кулакова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение школьников в системе дополнительного образования / А.Б. Кулакова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология. – 2017. – № 2. – С. 150-156.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ И ТИПА РЕАГИРОВАНИЯ НА ОПАСНОСТИ**

*С.Н. Наволоцкая*

*Научный руководитель Е.Л. Перченко, канд. психол. наук, доцент*

*Череповецкий государственный университет*

*г. Череповец*

Учебная жизнь школьника насыщена не только опытом получения новых знаний и умений по учебным предметам, но и опытом преодоления различных трудностей и опасностей. Обучающимся постоянно приходится приспособляться к новым условиям, искать благоприятные выходы из различных ситуаций. Все это необходимо для того, чтобы чувствовать себя в безопасности и быть адаптивным. Однако для этого ребенку требуется много разных ресурсов, которые не всегда удается восполнить. Одним из наиболее важных ресурсов может выступать эмоциональный интеллект. В науке это понятие новое и рассматривается как способность определять свои и чужие эмоции, а также управлять ими. Проблемами эмоционального интеллекта занимались И.Н. Андреева Р. Бар-Он, Г.Г. Гарскова, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Д.В. Люсин и другие.

Однако эмоциональный интеллект, как ресурс к преодолению опасностей подростками, наукой изучен мало. Подростковый возраст – это период, когда происходят гормональные изменения и важные психологические перестройки. Все это влияет на эмоциональное состояние подростка и ведет к ослаблению его энергетических ресурсов. Таким образом, проблема, связанная с выявлением психологических особенностей эмоционального интеллекта подростков и выбора типа реагирования на различные опасности данного возрастного этапа актуальна. Кроме того, во ФГОС нового поколения среди требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы отражен аспект, связанный с формированием ценности здорового и



безопасного образа жизни. Это связано с особенностями поведения, которое могут демонстрировать обучающиеся, находясь в условиях различных опасностей.

Обратимся к теоретическим аспектам нашего исследования. Сначала проанализируем взгляды теоретиков на термин «безопасность». Безопасность относится к категории базовых потребностей человека. Одной из первых эту потребность выделила К. Хорни. По ее мнению, человеком управляют две тенденции: стремление к безопасности и стремление к удовлетворению своих желаний. Нередко они вступают в противоречие, что и порождает внутренний конфликт. Человек пытается подавить этот конфликт, вырабатывая определенные способы поведения [5]. В иерархии потребностей А. Маслоу потребность в безопасности и защите составляет второй уровень, настраиваясь непосредственно над физиологическими потребностями, выступая в свою очередь основой для возникновения потребностей более высокого порядка: в признании, любви, самоактуализации [4]. С.Б. Каверин относит потребность в безопасности к группе биогенных потребностей, наряду с потребностью в эмоциональном контакте, ориентировочной потребностью и потребностью в двигательной активности [1]. Таким образом, потребность в безопасности – базовая потребность, объединяющая в себе потребности эмоциональной сферы, а также отражающая особенности поведения и типа личности в условиях опасности.

Н.А. Лызь и В.Н. Мошкина выделяют особенности безопасного типа личности. Индивид данного типа характеризуется как способный выстраивать свою жизнь и деятельность, чтобы не наносить ущерба себе, другим людям, окружающему миру, и одновременно способный противостоять угрозам, осуществлять деятельность по обеспечению безопасности [2].

В.Г. Маралов и коллеги выделяют три способа реагирования в ситуациях угрозы: адекватный, тревожный и игнорирующий. Адекватный – стремится упрочить свое положение, необходимо признание авторитета среди сверстников. Такие школьники способны избегать неприятностей во всех сферах взаимодействия с социальным окружением, достаточно уверены в себе, разборчивы в собственных чувствах, у них оптимально сочетаются потребности в избегании неприятностей и в самоутверждении. Данный тип отношения к опасностям является оптимальным. Тревожный – стремится преувеличивать значение опасностей, поэтому не всегда способен контролировать свои мысли и эмоциональные состояния. Не испытывает проблем во взаимодействии с родителями, учителями и сверстниками, но собственные переживания трудны для понимания. Игнорирующий – стремится преуменьшить значение угроз. Чаще подростки такого типа признаются в лени, нежелании выполнять свои обязанности, полагают, что к ним предвзято относятся, унижают их достоинство и отказываются видеть в них личность. Однако такие подростки направ-

лены на общение со сверстниками, они обращают внимание на настроение, слушают точки зрения своих товарищей, любят общение и легкость [3].

Итак, мы описали теоретические аспекты рассматриваемой проблемы, далее перейдем к эмпирической части исследования. Пилотное исследование проводилось на базе МОУ «Лицей № 32» г. Вологды. В нем приняли участие обучающиеся седьмого класса в количестве 20 человек.

Цель: выявить особенности эмоционального интеллекта подростков в зависимости от типа реагирования на опасности.

Объект: особенности эмоционального интеллекта подростков.

Предмет: особенности эмоционального интеллекта подростков в зависимости от типа реагирования на опасности.

Методы и методики исследования: опросник Д.В. Люсина «ЭМИн» по изучению эмоционального интеллекта и тест-опросник на выявление типа реагирования в ситуациях опасности В.Г. Маралова, качественный анализ и методы статистической обработки – коэффициент корреляции Пирсона.

В качестве общей гипотезы исследования выступило предположение о том, что существует связь между компонентами эмоционального интеллекта и типом реагирования на опасности у обучающихся подросткового возраста.

Общая гипотеза включает в себя следующие частные гипотезы:

1. Чем более выражен у обучающихся адекватный тип реагирования на опасности, тем чаще они будут проявлять способности к пониманию и управлению собственными эмоциями и чувствами других людей.

2. Чем более выражен у обучающихся тревожный тип реагирования на опасности, тем чаще они будут проявлять трудности в осознании своих эмоций, в управлении собственными чувствами и в контроле экспрессии.

3. Чем более выражен у обучающихся игнорирующий тип реагирования на опасности, тем чаще они будут проявлять способности к интуитивному пониманию чужих эмоций и управлению эмоциональными состояниями окружающих людей.

Перейдем к представлению результатов исследования. Первым этапом нашего эмпирического исследования стало выявление типов реагирования в ситуации опасности и особенностей эмоционального интеллекта у подростков. В результате полученных данных семиклассники были разделены на 4 группы: адекватный тип реагирования – 20%, тревожный тип реагирования – 35%, игнорирующий тип реагирования – 20%, неопределенный тип реагирования – 25%. Вторым этапом нашего исследования была проверка гипотез. В качестве общей гипотезы исследования выступило предположение о том, что существует связь между компонентами эмоционального интеллекта и типом реагирования на опасности у обучающихся подросткового возраста. Проверка первой частной гипотезы представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Взаимосвязь адекватного типа реагирования на опасности  
и эмоционального интеллекта**

Тип реагирования	Компоненты эмоционального интеллекта				
	ОЭИ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Адекватный			0,55		

Примечание: ОЭИ – общий эмоциональный интеллект; МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями.

Проверка первой частной гипотезы показала, что у обучающихся с адекватным типом реагирования на опасности более выражен внутриличностный эмоциональный интеллект. Это означает, что подростки достаточно хорошо идентифицируют собственные чувства, осознают свои эмоциональные состояния, проявляют интерес к внутреннему миру. Они эмоционально раскрепощены, способны открыто говорить о своих чувствах и переживаниях. Но важно учитывать то, что по отношению к эмоциональному миру других людей подростки могут вести себя иначе. Проведенное исследование подтвердило гипотезу частично. Проверка второй частной гипотезы представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Взаимосвязь тревожного типа реагирования на опасности  
и эмоционального интеллекта**

Тип реагирования	Компоненты эмоционального интеллекта				
	ОЭИ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Тревожный	-0,587		-0,433	-0,455	-0,528

Проверка второй частной гипотезы показала, что у обучающихся с тревожным типом реагирования на опасности больше проявляются такие характеристики, как эмоциональная холодность, закрытость, нежелание говорить о своих переживаниях, более того выражаемые эмоции не всегда конструктивны и соответствуют реальной ситуации. Управление своими внутренними процессами с помощью волевых усилий затруднено. Проведенное исследование подтвердило гипотезу. Проверка третьей частной гипотезы представлена в таблице 3.

Таблица 3

**Взаимосвязь игнорирующего типа реагирования на опасности  
и эмоционального интеллекта**

Тип реагирования	Компоненты эмоционального интеллекта				
	ОЭИ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Тревожный		0,367			

Проверка третьей частной гипотезы показала, что у обучающихся с игнорирующим типом реагирования на опасности более выражен межличностный эмоциональный интеллект. Это означает, что подростки способны чувствовать внутренний мир других людей, они наблюдательны, восприимчивы по отношению к окружающим, в некоторых ситуациях способны оказывать влияние на переживания другого человека.

Таким образом, наша общая гипотеза подтвердилась частично, нами были выявлены и проанализированы особенности компонентов эмоционального интеллекта подростков и его связь с различными типами реагирования на опасности. Анализ данной проблемы показал, что существует связь между отдельными компонентами эмоционального интеллекта подростков и типами реагирования на опасности.

1. Каверин, С.Б. О психологической классификации потребностей / С.Б. Каверин // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 18-21.

2. Лызь, Н.А. Формирование безопасной личности в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. на соиск. д.п.н. (13.00.01) / Н.А. Лызь; Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2006. – 43 с.

3. Маралов, В.Г. Динамика представлений об опасностях и о способах реагирования на них у школьников / В.Г. Маралов, Т.П. Маралова // Вестник ЧГУ. – 2001. – Т. 4. – № 33-1. – С. 102-106.

4. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Евразия, 1999. – 478 с.

5. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – Москва: Прогресс-Универс, 1993. – 186 с.

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

***Е.С. Новикова***

*Научный руководитель **Д.Я. Грибанова**, канд. пед. наук, доцент*

*Псковский государственный университет*

*г. Псков*

В условиях работы с клиентами психолог становится объектом и субъектом социальной перцепции: выстраивая коммуникацию с людьми, ему стоит учитывать не только личные мотивы, потребности и установки, но и людей, с которыми он взаимодействует. Способность продуктивно контактировать с участниками профессионального процесса обеспечивают социально-перцептивные свойства личности практикующего психолога.

Динамическое взаимодействие между людьми в обществе происходит в ходе социально-перцептивного общения, которое выступает как важнейшая составляющая механизма социального взаимодействия. У выпускника вуза в целях осуществления полноценного общения с людьми в ходе своей будущей профессиональной деятельности должны быть сформированы умения и навыки межличностного и группового общения. Его эффективность зависит от степени сформированности соответствующих перцептивных умений: идентификационных, рефлексивных и эмпатических, а также вербальных перцептивных, невербальных перцептивных и социокультурных перцептивных навыков.

Как показывает практика, практикующий психолог – это опытный специалист, имеющий сформированные показатели социальной перцепции, способствующие построению коммуникационного взаимодействия в профессиональной деятельности, которые обеспечивают социально-психологическую и профессиональную адаптацию личности. Практикующий психолог способен ставить себя на место человека, с которым взаимодействует, понять и «ощутить» его чувства. Поскольку общение – это единственное, что совершается среди людей, данное явление сложно объяснить, не изучив его социально-перцептивную сторону.

Перцепция (от лат. *perceptio*) – это познавательный процесс, формирующий субъективную картину мира. Психический процесс, заключающийся в отражении предмета или явления в целом при его непосредственном воздействии на рецепторные поверхности органов чувств.

Восприятие – сложная познавательная деятельность, заключающаяся в себе большую систему перцептивных действий, которые помогают обнаружить объект восприятия, опознать его, измерить и оценить.

Б.Г. Ананьев, посвятивший этой проблеме большое количество исследований, выделил следующие перцептивные действия:

- измерительные, помогающие оценить величину воспринимаемого предмета;
- соизмерительные, сравнивающие размеры нескольких объектов;
- построительные, отвечающие за создание перцептивного образа;
- контрольные, объединяющие возникающий образ с особенностями предмета;
- корригирующие, исправление ошибок в образе;
- тонические, обеспечивающие оптимальный уровень мышечного тонуса для осуществления процесса восприятия.

Все эти действия образуются в течение жизни человека, в ходе его практической взаимосвязи с объектами оценки и наблюдения. Они вырабатываются и совершенствуются по мере накопления жизненного опыта. Какие-либо из этих действий (одно или несколько) у студента могут быть не сформированы

или сформированы неадекватно, недостаточно. Это может стать серьезным препятствием в профессиональной деятельности, стать причиной многочисленных ошибок в восприятии будущих клиентов. Существенным компонентом восприятия являются моторные процессы, к которым относятся движения руки, ощупывающей предмет, движения глаза, прослеживающего видимый контур предмета, движения гортани, воспроизводящей слышимый звук и др. Научившись отслеживать моторные процессы, сопровождающие восприятие, будущий психолог сможет составить представление о своем клиенте и проблеме, которая его беспокоит.

На процесс социальной перцепции влияют индивидуальные свойства психолога, такие как социальный интеллект, распознавание эмоционального состояния человека, асимметрия восприятия – зависимость процесса восприятия от особенностей включения человека в структуру пространства деятельности; субъективная картина мира, гендерные стереотипы.

Исходя из этого, в качестве основных механизмов межличностного восприятия рассматриваются:

- идентификация – познание другого человека через отождествление самого себя с ним;
- эмпатия – постижение эмоционального состояния, проникновение в чувства другого человека (аффективное понимание);
- рефлексия – понимание действующим субъектом того, как его воспринимает партнер по общению, и свое восприятие партнера по общению;
- каузальная атрибуция – механизм интерпретации поведения человека через более вероятные, с точки зрения субъекта наблюдения, обстоятельства, которые могли вызвать эти действия [1];
- восприятие экспрессии – не мгновенный, единичный акт, а цепь различий, оценок и реорганизаций непрерывно получаемой информации. Целевой функцией первого этапа является узнавание эмоции, второго – верификация и коррекция воспринятого, усиление наиболее важных мимических особенностей и их конкретизация, третьего – формирование дифференцированного, наполненного смыслом образа экспрессии [2].

Под социально-перцептивной способностью понимается способность, формирующаяся в деятельности общения и обеспечивающая возможность адекватного отражения психических состояний человека, его свойств и качеств, предвидения хода и результата своего воздействия на человека [3, с. 39].

Социально-перцептивная способность как сложная система структурируется следующим образом: способность понимать психологические свойства и качества человека; способность к опознанию эмоционального состояния собеседника по выражению лица; способность устанавливать связь между вербальными, а также невербальными компонентами поведения человека и опре-

делять на этой основе его психические свойства, состояния; умение понимать отношения, сложившиеся между людьми; способность человека видеть качества, свойства людей, имеющих к нему различное отношение [3].

Следует обратить внимание, что такое содержание понятия социальной перцепции отличается от первоначального понимания, заложенного ранее в этот термин Дж. Брунером, который обозначил им факт социальной обусловленности восприятия, его зависимости не столько от объекта восприятия, но сколько от социального опыта субъекта [1]. Истолкование социальной перцепции как восприятия человека человеком становится, таким образом, не совсем точным, поскольку восприятие, понимание и оценка окружающих социальных объектов представляют куда более широкий процесс, включающий не только восприятие физических и поведенческих характеристик объекта, но и создание представления о его мыслях, намерениях, эмоциях, установках, способностях и об отношениях, связывающих субъект и объект восприятия. В этом плане определение «социальная перцепция» объединяет такие процессы, как социальное познание, социальный интеллект, имплицитные теории личности (бессознательная система представлений о психической организации других людей, о взаимозависимости качеств их характера).

Адекватная социально-перцептивная компетентность способна помочь будущим практикующим психологам удачно пройти профессиональную адаптацию, корректно и продуктивно выстраивать взаимодействие с будущими коллегами и клиентами, удачно решать социально-перцептивные задачи в общении. Точная оценка экспрессивных движений другого человека, идентификация его состояний позволят заглянуть во внутренний мир собеседника, что, в свою очередь, способно обеспечить адекватное поведение в различных профессиональных и социальных ситуациях, коммуникативную компетентность практикующего психолога и положительные результаты совместной и профессиональной деятельности.

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект-Пресс, 2007. – 363 с.

2. Общение и познание / под ред. В. А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. – Москва: Институт психологии РАН, 2007. – 495 с.

3. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А.А. Бодалева, Н. В. Васиной. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 324 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА У ПОДРОСТКОВ

*В.В. Парыгина*

*Научный руководитель О.К. Соколовская, канд. психол. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Современное развитие общества характеризуется осознанием необходимости поиска путей создания благоприятных условий развития личности, ее эффективной самореализации. Изменения, происходящие в системе образования, в первую очередь отражают эти тенденции. Новый образовательный стандарт общего образования в качестве критериев оценки результатов обучения и воспитания определяет способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только говорит об освоении ими конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин [1].

Вместе с тем в условиях социокультурного кризиса последних десятилетий отмечается острая необходимость поиска эффективных путей профилактики саморазрушающих поведенческих стратегий. Особенно это касается подростков, как социально-возрастной группы, сталкивающейся с рядом кризисов: возрастные кризисы, кризисы самостоятельной жизни, которые включают кризисы нереализованности, опустошенности; кризисы обучения; социальные кризисы. Интенсивность современной жизни, нестабильность настоящего, неуверенность в будущем негативно сказываются на состоянии физического и психического здоровья подрастающего поколения.

Российские показатели уровня суицида превышают среднемировые показатели в несколько раз. Особенно стремительно растет число самоубийств среди подростков и молодежи. Противостоять негативному процессу может поиск психолого-педагогических технологий актуализации ресурсов личности, ее способности преодолевать трудные жизненные обстоятельства. В качестве одного из личностных ресурсов рассматриваем жизнестойкость [1; 3].

Данный феномен был довольно подробно исследован и предложен в психологической терминологии ученым-психологом С. Мадди. Термин «жизнестойкость» раскрывается как паттерн структуры установок и навыков, позволяющий превратить изменения в окружающей действительности в возможности человека.

Современное общество повсеместно сталкивается с проблемами, связанными с проявлениями снижения жизнестойкости у современного человека. Таким образом, очевидно противоречие между сложившимися условиями, требующими максимальной адаптации, умения эффективно справляться с наступающим стрессом, меняющимися условиями жизни и неспособностью к



адаптации, нехваткой знаний по использованию личного резерва и потенциала личности [4].

Изучение проявлений жизнестойкости в подростковой среде представляется актуальной задачей в контексте понимания внутренних механизмов преодоления стрессовых жизненных ситуаций и кризисов развития.

В психологии проблема жизненных ситуаций, а также особо трудных ситуаций рассматривается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями, посттравматическое стрессовое расстройство: это Ф.Е. Василюк, Ц.П. Короленко, Д.А. Леонтьев, Ш. Магомед-Эмгаев, К.М. Муздыбаев, М.М. Решетников, Н.В. Тарабрина и др.

Целью нашего исследования является изучение жизнестойкости и ее компонентов у подростков. Объектом исследования является жизнестойкость личности. Предмет исследования: характеристики жизнестойкости у подростков.

В рамках исследования мы применяли следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования; методы психодиагностики: тест жизнестойкости (С. Мадди) в адаптации Д.А. Леонтьева [2]; методы математической обработки данных. На данном этапе в исследовании приняли участие учащиеся девятых классов Ньюксенской средней общеобразовательной школы в количестве 53 человек. Перейдем к описанию полученных результатов.

Во-первых, отметим, что у большей части испытуемых (60%) отмечается средний уровень жизнестойкости, то есть способности стойкого совладания со стрессовыми ситуациями. Около трети подростков (27%) демонстрирует высокую жизнестойкость. Низкий уровень жизнестойкости выявлен у 13% опрошенных. Данная группа подростков отличается недостаточной развитостью способности использовать собственные внутренние ресурсы при столкновении с трудностями и жизненными изменениями. Жизнестойкость включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Рассмотрим, как проявляются различные компоненты жизнестойкости у подростков.

Первый компонент – вовлеченность – важная характеристика в отношении себя и окружающего мира, особенностей взаимодействия между ними. Именно вовлеченность дает человеку возможность чувствовать себя достаточно ценным и значимым, чтобы включиться в решение сложной жизненной задачи. Данный компонент жизнестойкости имеет высокую выраженность лишь у 7% подростков, пятая часть испытуемых обладает низким уровнем «вовлеченности», 73% – средним уровнем.

Второй компонент – контроль – мотивирует к поиску способов влияния на стрессогенные изменения в противовес беспомощности и пассивности. Среди испытуемых в равной степени представлены обучающиеся с высоким и

низким уровнем «контроля» (23%), 54% подростков имеют средний уровень выраженности данного компонента жизнестойкости.

Третий компонент – принятие риска – состоит в восприятии личностью события жизни как вызова и испытания лично себе. Полученные данные отражают, что у большинства обучающихся (66%) такой компонент жизнестойкости, как «принятие риска», характеризуется высоким уровнем выраженности. Данную группу подростков отличает стремление обучаться на своем положительном и негативном опыте, не ожидая легкой и комфортной жизни. Около 7% имеют низкий уровень выраженности данного показателя, а 27% – средний уровень.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. У большинства участников исследования наблюдается высокий уровень выраженности такого компонента жизнестойкости, как «принятие риска», следовательно, они стремятся к развитию, черпая знания из своего опыта. Они убеждены в том, что все то, что с ними происходит, способствует их развитию, подростки готовы действовать в отсутствии надежных гарантий успеха, на свой страх и риск.

Около трети подростков – участников исследования имеют высокий уровень выраженности такого компонента жизнестойкости, как «контроль», указывающий на их стремление влиять на результаты происходящего, выбирать собственную деятельность, свой путь.

Такой компонент жизнестойкости как «вовлеченность» имеет средний уровень выраженности у большинства респондентов, следовательно, они получают удовольствие от собственной деятельности, чувствуют себя уверенными.

В целом, большинство подростков, участвовавших в нашем исследовании, имеет высокий или средний уровень выраженности жизнестойкости, в структуре которой преобладает такой компонент как «принятие риска».

1. Борисенко, О. В. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными и стрессовыми жизненными ситуациями несовершеннолетних в образовании / О. В. Борисенко, Т. А. Матерова, О. А. Ховалкина, М. В. Шамардина. – Барнаул, 2014. – 184 с.

2. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.

3. Соколовская О. К. Просоциальные ценности как фактор психологической устойчивости подростков к негативному влиянию интернет-технологий / О. К. Соколовская // Психология человека в условиях здоровья и болезни: материалы V Международной научно-практической конференции. 5-6 июня 2015. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес – Наука–Общество», 2015. – С. 283-288.

4. Фоминова, А. Н. Жизнестойкость личности / А. Н. Фоминова. – Монография. – Москва: МГПУ, 2012. – 152 с.

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Л.В. Роголев*

*Научный руководитель Т.А. Поярова, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Подростковый период часто определяется как переломный, переходный, критический, трудный, возраст полового созревания. Подростковый возраст в формировании личности ребенка считается часто самым трудным и для родителей, и для учителей, и для самого ребенка. В основе данной оценки находится многообразие психологических и физиологических состояний, которые соответственно возникают в процессе развития, часто именующиеся как «критические периоды детства».

Особенная черта данного возраста в жизни ребенка заключается в том, что внешне и по своим желанием – это взрослый человек, а по внутреннему состоянию и возможностям – это все еще несмышленный ребенок. Для подростка характерен высокий уровень критичности: если, будучи ребенком, он большинству явлений в окружающей действительности не придавал значения или был благороден в своей критике, то повзрослев, он переоценивает уже известное и привычное ему, приводя личные независимые рассуждения, часто крайне прямолинейные, категоричные и бескомпромиссные [4].

Основное содержание подросткового возраста заключается в его переходе от детства к взрослости. Данный переход можно разделить на 2 этапа: подростковый возраст и юность (ранняя и поздняя). Но временные черты этих периодов в медицинской, психологической, педагогической, юридической, социологической литературе определяются по-разному. Помимо этого процесс акселерации несколько нарушает известные возрастные границы подросткового возраста [2].

В настоящее время границы подросткового возраста приблизительно совпадают с обучением детей в средних классах: от 11-12 лет до 15-16 лет. Однако следует сказать, что главным основополагающим показателем для периодов жизни считается не календарный возраст, а анатомо-физиологические изменения в организме [3].

В результате интенсивного развития и физиологического изменения организма у подростков часто возникают ощущение тревоги, высокая возбудимость, пониженная самооценка. В качестве общих качеств этого периода можно отметить изменчивость настроения, эмоциональную нестабильность, спонтанные переходы от радости к отчаянию и пессимизму. Придирчивое отношение к близким сочетается с обостренным недовольством собой. Сочетание психологических факторов развития подростка с особенностями среды, в

которой он пребывает, зачастую формирует дезадапционные формы поведения, проявляющиеся в неудовлетворенности положением подростка в обществе [1].

Целью нашего исследования явилось изучение причин дезадаптивного поведения современных подростков в школьной среде. Выборкой пилотного исследования выступили 16 подростков в возрасте 15-18 лет, обучающиеся в вечерней школе в 9 и 10 классах. База исследования определялась целью работы: выявить факторы социальной дезадаптации подростков в условиях общеобразовательной организации. В сменной (вечерней) школе № 1 обучаются подростки, которые по тем или иным причинам не смогли учиться в общеобразовательной школе. Именно данные школьники могли дать нам необходимую информацию. Результаты интервью, проведенного в вечерней школе, позволили установить основные причины ухода учащихся из дневной средней школы: на первом месте испытуемые называли конфликты с педагогами (31% респондентов) и трудности с освоением материала (31%). Это и послужило главными причинами ухода подростков из образовательной организации. Также в качестве причин подростки называли нежелание учиться (25% опрошенных), конфликт с классным коллективом (6%).

В 19% случаях, по мнению опрашиваемых, попытки изменить ситуацию со стороны школы вовсе не осуществлялись. 81% подростков отметили, что в возникшей ситуации ухода из средней школы в вечернюю с ними проводились профилактические беседы, дополнительные занятия, велась активная работа с родителями классным руководителем (70%); лишь 15% подростков отметили роль социального педагога в осуществлении поддержки, 15% отводили также роль заместителю директора школы по учебно-воспитательной работе. Таким образом, подростками отмечалась положительная роль классного руководителя в улучшении сложившейся ситуации и оказании поддержки в период смены школы. Однако полученные результаты исследования по выявлению основных причин ухода подростков из общеобразовательной средней школы позволили констатировать, что причиной ухода послужили: недостаточная поддержка учащихся со стороны психолога школы и несвоевременная помощь социального педагога. Несвоевременность социально-педагогических и психологических мер со стороны школы послужили стержневыми причинами перехода учащихся из общеобразовательной школы в вечернюю. Половина опрашиваемых утверждала, что на то время социальный педагог в школе работал, но необходимой поддержки с его стороны не осуществлялось.

Роль одноклассников подростки оценивали неоднозначно, указывая как на безразличие к их уходу из школы (50% опрошенных), так и незнание об этом (32%). Часть одноклассников сожалела об этом (12%), а часть испытывала удовлетворение тем, что учащийся покидает данный коллектив (6%). Недостаточная поддержка со стороны коллектива школы также оказывается в

ряду из основополагающих причин дезадаптации подростков и является одной из причин ухода их из общеобразовательной школы. Данный факт свидетельствует о необходимости разработки социально-педагогических мер, способствующих улучшению межличностных отношений в коллективах учащихся школы и разработке психологических рекомендаций по работе с социально-запущенными подростками.

Роль родителей в разрешении проблем, связанных с дневной школой, сыграла также одну из главных ролей, так как в большинстве случаев, хотя родителями и велись беседы на предмет успеваемости (62%), нанимались репетиторы (19%), оказывалась помощь в освоении материала (12%), все подростки отметили поддержку родителями их решения продолжить обучение в вечерней школе.

Согласно данным проведенного интервью все учащиеся вечерней школы на данный момент удовлетворены процессом обучения, с коллективом преподавателей и классным коллективом установлены дружеские отношения.

Вечернюю школу все опрошенные подростки считают базой для продолжения дальнейшей учебы: большинство планирует поступать в будущем в средние профессиональные учебные заведения, небольшая часть – в высшее учебные заведения.

Итак, подростковый возраст сопровождается стремлением стать полноправным членом коллектива взрослых. В этом возрасте референтной группой становятся сверстники, поэтому общение с ними выходит на первый план. В данный период у школьника развивается самосознание, которое уже включает в себя все составляющие самосознания взрослой личности.

Подросток постоянно рефлексировать в отношении себя и своего внутреннего мира, а также в отношении других людей. Именно в этом возрасте человек становится благодаря своему развивающемуся самосознанию более тревожным и неуверенным в себе, что приводит к обострению потребности в признании, противоречию между уровнем притязаний и возможностями реализации подростком своих потребностей, фиксацией на своих недостатках и пр. Данные свойства подростка при сочетании с неблагоприятными факторами школьной среды могут привести к дезадаптации.

Наше исследование показало, что в современной школе причинами дезадаптации являются взаимоотношения подростка с учителями школы и классным коллективом, неудовлетворенность подростков учебным процессом и неспособность освоить материал средней школы. Немаловажным фактором перехода подростков в вечернюю школу является недостаточность и несвоевременность социально-педагогической и психологической помощи. Межличностные взаимоотношения в группе подростков также являются одной из причин смены места обучения, что указывает на необходимость психолого-педагогических мер по коррекции межличностных отношений в группе подростков.

1. Артеменко, О.Н. Школьная дезадаптация у детей и подростков / О.Н. Артеменко, Л.И. Макадей, И.А. Малашихина, Н.А. Суханова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 6. – С. 36-37.

2. Вертофостова, А.А. Социально-психологическая дезадаптация подростков / А.А. Вертофостова // Наука и образование в современном обществе: вектор развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 7 частях. – Москва: ООО «Ар-Консалт», 2014. – Часть VII. – С. 46-47.

3. Пилюева, Д.Э. Социальная дезадаптация как деформация социального развития подростка / Д.Э. Пилюева // Альманах мировой науки. – 2017. – № 2-2 (17). – С. 85-87.

4. Сиренко, В.Н. Теоретический анализ понятия социально-педагогическая «дезадаптация» подростков / В.Н. Сиренко // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2010. – № 3 (8). – С. 62-71.

## ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА

*М.О. Романюк*

*Научный руководитель О.В. Смирнова, канд. психол. наук, доцент  
Череповецкий государственный университет  
г. Череповец*

Проблема тревожности является одной из традиционных тем изучения, как в зарубежной (Ч. Спилбергер, З. Фрейд, К. Хорни и др.), так и в отечественной (Л.М. Костина, А.М. Прихожан и др.) психологии.

Однако результаты исследования детской тревожности часто противоречивы. Одни исследователи (Дж. Каган, Х. Мосс, Б. Дж. Уайтинг и др.) утверждают, что на начальных этапах детства тревожность как ситуативная характеристика в основном присуща девочкам. По мере их взросления данная характеристика проявляется уже как устойчивое личностное образование [2].

Л.П. Баданина связывает более высокий уровень тревожности девочек с тем, что они с большей осознанностью, чем мальчики, воспринимают роль школьника [1].

Другие ученые (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова) считают, что в дошкольном возрасте тревожность чаще проявляется у мальчиков, но к 9-11 годам становится равномерной. У девочек к 12 годам происходит стремительное повышение тревожности, причем девочек больше волнуют межличностные отношения, а мальчиков – насилие во всех его аспектах [3].

Содержание тревоги девочек и мальчиков, по результатам исследований, также отличается. В начале младшего школьного возраста (7–9 лет) у девочек доминирует школьная тревожность, у мальчиков – межличностная тревожность. В конце младшего школьного возраста на первый план выходит у девочек самооценочная, а у мальчиков школьная тревожность.

Цель нашего эмпирического исследования – выявить особенности тревожности младших школьников в зависимости от пола.

Гипотезой настоящего исследования выступило предположение о том, что в младшем школьном возрасте уровень тревожности (в целом и по отдельным показателям) выше у мальчиков (по сравнению с девочками).

Эмпирическое исследование было проведено на базе МБОУ «Шуйская общеобразовательная школа». В исследовании приняли участие 34 обучающихся 3 класса, из них 16 девочек и 18 мальчиков 9–10 лет. Были использованы следующие методики: методика Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко «Уровень тревожности ребенка»; проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан), а также методика А.М. Прихожан по типу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша.

Представим основные результаты исследования.

Первоначально мы обратились к мнению учителей (методика Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко «Уровень тревожности ребенка»).

Результаты экспертной оценки (рисунок) говорят, что детям младшего школьного возраста в большей мере присущ низкий уровень тревожности (82% девочек и 78% мальчиков). Средний уровень тревожности был выявлен у 22% мальчиков и 12% девочек, высокий уровень – у 6% девочек, а среди мальчиков не обнаружен. Заметных различий в уровне тревожности девочек и мальчиков, по мнению учителей, нет.

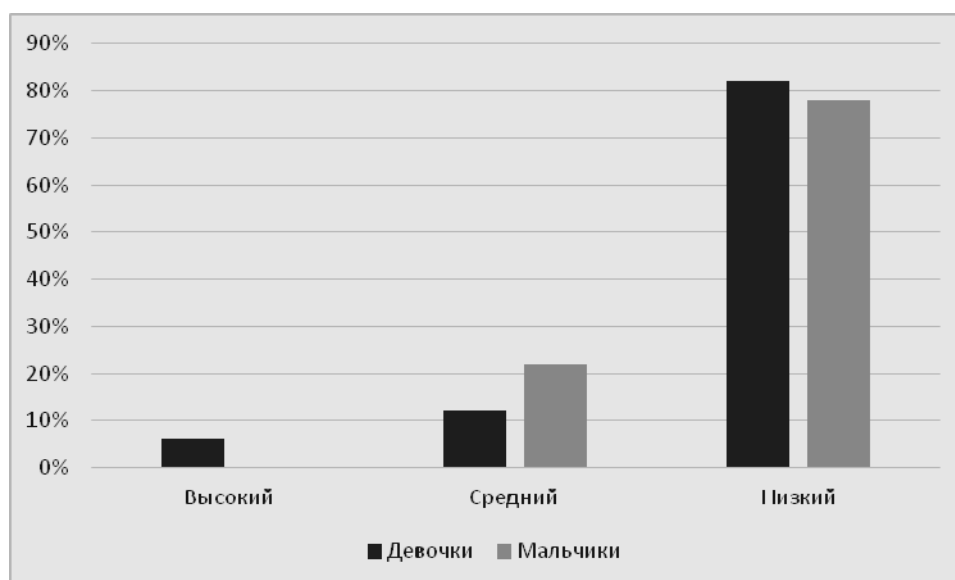


Рис. Уровень тревожности мальчиков и девочек

Для уточнения полученных данных мы использовали проективную методику для диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

### Степень выраженности школьной тревожности у мальчиков и девочек

Группа	Уровень школьной тревожности					
	высокий		нормальный		не обнаружено признаков	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Мальчики	8	44	10	56	0	0
Девочки	5	31	5	31	6	38

По итогам проведенного исследования 44% мальчиков определены в группу с высоким уровнем школьной тревожности. У девочек этот показатель ниже и составляет 31%. Средний (нормальный) уровень школьной тревожности характерен для 56% мальчиков и 31% девочек. Отсутствуют признаки школьной тревожности у 38% девочек, среди мальчиков таких не оказалось.

Качественный анализ полученных данных показал, что для девочек наиболее тревожными выступают ситуации, связанные с межличностными отношениями. Мальчики озабочены своей самооценкой, также они боятся наказаний учителя.

Далее в своей работе мы использовали методику А.М. Прихожан по типу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша. Результаты (таблица 2) свидетельствуют, что для девочек в основном характерен средний уровень тревожности. Это проявляется во всех видах тревожности, кроме магической, где 75 % девочек демонстрируют высокий уровень тревожности.

Для мальчиков же свойственны противоречивые данные. Около половины мальчиков (от 45% до 67%) демонстрируют высокий уровень отдельных видов тревожности. Однако в значительной мере (от 22% до 39%) среди них представлен и низкий уровень тревожности по всем шкалам.

Математико-статистический анализ данных показал, что существуют значимые различия по среднему ( $\varphi^*=2.607$  при  $p \leq 0,01$ ) и низкому ( $\varphi^*=2.445$  при  $p \leq 0,01$ ) уровню межличностной тревожности между мальчиками и девочками. Анализ различий между группами испытуемых также показал, что девочки чаще, чем мальчики, имеют средний (оптимальный) уровень общей тревожности ( $\varphi^*=2.122$  при  $p \leq 0,01$ ).



Таблица 2

**Степень выраженности отдельных видов тревожности у мальчиков  
и девочек (данные выражены в %)**

Виды тревожности	Уровни тревожности	Девочки	Мальчики	$\varphi^*$
Школьная	Высокий	25	45	-
	Средний	65	22	-
	Низкий	10	33	-
Самооценочная	Высокий	31	61	-
	Средний	44	11	-
	Низкий	25	28	-
Межличностная	Высокий	50	61	-
	Средний	44	0	<b>2.607</b>
	Низкий	6	39	<b>2.445</b>
Магическая	Высокий	75	67	-
	Средний	19	11	-
	Низкий	6	22	-
Общая	Высокий	44	61	-
	Средний	50	17	<b>2.122</b>
	Низкий	6	22	-

*Примечание: жирным шрифтом обозначены статистически значимые различия при  $p \leq 0,01$ , прочерк означает отсутствие статистически значимых различий.*

1. Баданина, Л.П. Соотношение психологических и нейропсихологических коррелятов эмоциональной неустойчивости у младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.П. Баданина. – Санкт-Петербург, 1996. – 16 с.

2. Ерофеева, Н.Ю. Основы гендерной педагогики / Н.Ю. Ерофеева. – Ижевск: Удмуртский университет, 2012. – 695 с.

3. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. – Москва: Знание, 1988. – 80 с.

## ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КВЕСТ-КЛУБА

*А.В. Савина*

*Научный руководитель Е.Л. Тихомирова, канд. пед. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Для современного мира проблема толерантности становится одной из ведущих. В связи с последними тенденциями в мировой политике во многих странах происходит модернизация системы образования, и Россия – не исключение. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» [5]. Современная школа должна воспитывать у школьников уважение к другим народам и культурам, поэтому многие педагоги столкнулись с трудностями поиска новых технологий для формирования межкультурной толерантности.

Термин «межкультурная толерантность» имеет различные трактовки. Так, О. Хеффе считает, что толерантность – взаимное уважение различных культур и традиций, признание самоценности других культур [6]. По мнению Л.Р. Слобожанкиной, межкультурная толерантность является комплексом черт и способностей личности, позволяющих ей проявлять терпимость, уважение и доброжелательное отношение к представителям других этнокультурных общностей и феноменам других этнокультур [2].

Формирование межкультурной толерантности у учащихся рассматривается как целенаправленный процесс создания благоприятных условий для приобретения позитивного и преодоления негативного опыта взаимодействия с представителями иных культур [1].

Межкультурную толерантность необходимо формировать с ранних лет, поэтому системе школьного образования отводится важное место для воспитания толерантных граждан, и многие педагоги современности считают этот процесс ключевой задачей образования.

Для выявления уровня межкультурной толерантности подростков был проведен письменный опрос учащихся шестых, седьмых и восьмых классов МБОУ ВМР «Огарковская средняя школа». Общее количество респондентов – 45 человек. В качестве диагностического инструментария использовался опросник В.С. Магуна, М.С. Жамкочьян, М.М. Магуры, опирающийся на общетеоретическое представление о толерантности. Подростки должны были выразить свое отношение к определенным суждениям.

В результате установлено, что средний уровень сформированности межкультурной толерантности шестиклассников равен 4,2, семиклассников – 2,6, восьмиклассников – 6,3. Самый низкий уровень сформированности толерантности обнаружен у обучающихся седьмых классов (почти в три раза ниже, чем в восьмом классе). Мы объясняем этот факт тем, что именно на 13–14 лет приходится пик кризиса переходного возраста, в этот период формируется чувство культурной идентичности, возрастает интерес к культурной принадлежности человека. На данном этапе развития у подростков закладываются клише социального поведения: позитивное или негативное отношение к другому и своему [4]. В этой связи важно научить школьника, с одной стороны, принимать другого как значимого и ценного, с другой – критически относиться к своим собственным взглядам.

Однако и остальные подростки в среднем продемонстрировали невысокий уровень сформированности межкультурной толерантности. В каждом классе есть учащиеся с отрицательным уровнем, что является определенным сигналом для педагогов и подтверждает необходимость реализации специальной программы для повышения уровня сформированности межкультурной толерантности подростков.

Для формирования межкультурной толерантности подростков на базе МБОУ ВМР «Огарковская средняя школа» было решено организовать клуб любителей квестов «Quest-time». Программа клуба для учащихся 7 класса составлена на основе федерального компонента государственного образовательного стандарта основного общего образования; учебного плана школы; примерной программы основного общего образования по иностранным языкам (В.Г. Апальков «Английский язык. Рабочая программа»).

Программа деятельности клуба направлена на формирование межкультурной толерантности подростков, систематизацию и расширение знаний учащихся о традициях, обычаях, культуре стран изучаемого языка.

Программа ориентируется на следующие ценности инклюзивной культуры: человек, его права и свободы; разнообразие/многообразие; уникальность; равноценность и равноправие; личностное развитие; успешность; поддержка; уважение; доверие; эмпатия; настойчивость; дружба [3].

Программа рассчитана на 17 занятий, каждое продолжительностью 1 час. Участники встречаются раз в две недели. Первые 11 занятий ученики проходят квесты, разработанные учителем. Следующие 4 занятия подростки реализуют свой потенциал составителей квестов: они продумывают, составляют задания, творчески оформляют кабинет и проводят составленный квест для младших школьников. Последнее занятие – рефлексия.

Задачи программы формирования межкультурной толерантности подростков в деятельности квест-клуба:

- формировать уважительное отношение к различным культурам и традициям;

- формировать понимание самоценности других культур;
- воспитывать чувство уважения к «другому» и «своему»;
- прививать интерес к иноязычной культуре, традициям других народов, достопримечательностям англоязычных стран;
- расширить лингвострановедческий кругозор учащихся;
- приобщать учащихся к культуре речевого этикета стран изучаемого языка;
- формировать умение сопоставлять культуру своей Родины с культурами стран изучаемого языка;
- научить подростков самостоятельно составлять квесты;
- формировать методы познания учеников: анализ, синтез, моделирование.

В программе преобладают коллективная и групповая формы работы, преимущественно используется интерактивный метод обучения, так как подростки самостоятельно добывают знания, выполняют задания, активно общаются друг с другом.

При реализации программы применяются следующие средства обучения: печатные (раздаточный материал, карточки, тексты писем и пр.), аудиовизуальные (слайды, видеоролики), наглядные плоскостные (плакаты, иллюстрации настенные, магнитные доски).

Темы квестов направлены на расширение знаний подростков о странах изучаемого языка. В процессе прохождения квестов подростки решают поставленные задачи, разгадывают ребусы, загадки, сопоставляют культурные особенности родной страны и иноязычной и пр.

В результате работы квест-клуба подростки получают необходимые знания о культуре стран изучаемого языка, познакомятся с их историей, сопоставят родную культуру с изучаемой. Все это будет способствовать формированию межкультурной толерантности подростков.

1. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

2. Слобожанкина, Л.Р. Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Л.Р. Слобожанкина. – Магнитогорск, 2006. – 177 с.

3. Тихомирова, Е.Л. Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации / Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2015. – № 4. – Том 21. – С. 10-15.

4. Эльконин, Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2001. – 144 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) [Электронный ресурс]: офиц. сайт / КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

6. Хеффе, О. Плюрализм и толерантность: к легитимации в современном мире / О. Хеффе // Философские науки. – 1991. – № 12. – С. 16-28.

## ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ КАК ОБЪЕКТ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

*Т.А. Семейкина*

*Научный руководитель И.А. Доница, д-р пед. наук, профессор  
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого  
г. Великий Новгород*

Социально-экономические и культурные изменения, которые происходят в современном обществе, затрагивают все его сферы и, в частности, образование. Как следствие, они проявляются и в сельской школе, поскольку направления ее развития во многом определяются направлениями федеральной и региональной политики развития образования. Изменение социально-экономических условий жизни общества в целом и, в частности, аграрного сектора актуализируют поиск нового содержания образования соответствующего целям, задачам, функциям современной сельской школы, а также поиск стратегий ее развития как системообразующего воспитательного элемента села.

Сельская школа, функционирующая в современных условиях, – это значимый элемент общества, который, также как и семья, отвечает за воспитание школьников. Эту функцию школы не может полноценно заменить деятельность каких-либо других социальных или культурных учреждений, поскольку сельская школа как образовательно-воспитательный институт всегда сохраняла тесные контакты между школой и селом и строила свое развитие с целью укрепления этой связи. Учитывая, что сотрудничество – двусторонний, сложный, длительный процесс, который зависит от многих факторов, считаем необходимым отметить, что ведущим фактором на современном этапе становится социальная активность школы как инициатора взаимодействия. Надежное и долговременное сотрудничество способствует взаимообогащению села и школы, социализации обучающихся. Одним из средств такого сотрудничества является создание детско-взрослых сообществ [1; 2; 3].

Сельская школа – особый тип образовательной организации. Специфика ее деятельности и особенности воспитательного процесса связаны с консервативностью, устойчивостью и традиционностью социокультурной среды села. В сельской местности значительно в большей степени, чем в городе, придается значение бережному отношению к природе и Родине, целостности нацио-

нального самосознания, внутреннему духовному богатству. Круг общения детей на селе гораздо менее обширен, чем в городе, но качество общения отличается глубиной, детализацией, толерантностью к окружающим. Естественна забота о пожилых, старших и младших односельчанах, передача опыта старших поколений через конкретные примеры. В таких условиях у школьников намного раньше формируется чувство заботы о старших, уважение семейных традиций, взаимопомощь, уважение к людям труда. В связи с этим односельчане и родители имеют возможность оказать большое влияние на воспитание школьников. Сельская природная среда приближена к людям, естественна. Ребенок-школьник воспринимает природу в качестве естественной среды, именно поэтому для сельских школьников большую значимость приобретают вопросы экологического и природосберегающего воспитания.

Сегодня у большинства сельских школ, работающих в инновационном режиме, возникает потребность в разработке и реализации уникальной стратегии школы, обеспечивающей ее динамическое развитие и формирующей имидж как конкурентное преимущество. В связи с чем ими ведется процесс поиска замены устаревшим управленческим механизмам, которые значительно снижают эффективность и результативность их деятельности.

Актуальность проблем стратегического и инновационного развития сельской школы подтверждает и наличие целого ряда исследований по данной проблематике. Так, социально-педагогические проблемы сельской школы изучались М.П. Гурьяновой, В.И. Ивановым, П.В. Макаровым, В.М. Петруленковым, Н.А. Петрушовой и др.; инновационные модели сельских школ, основанные на принципе взаимодействия с научными и образовательными учреждениями, производственными объединениями, семьей разработаны Л.В. Агеевой, Д.С. Золотухиным, В.Н. Ивановым, А.А. Михайловым, Э.И. Трофимовой и др.; особенности обучения и воспитания в малокомплектных сельских школах раскрыты Е.В. Ильиным, П.П. Кондратьевым, В.И. Семеновым, Е.В. Щербаковым и др.

В своих исследованиях ученые отмечают тенденции обострения социально-педагогических противоречий, характерные для современного управления сельской школой:

- между меняющимися образовательными запросами школьника, проживающего в селе, и его семьи и недостаточно соответствующими этим современным требованиям направлениями развития и, следовательно, условиями работы сельской школы;
- между возросшими требованиями современного общества к качеству и уровню образования выпускника сельской школы и ограниченностью образовательных и воспитательных возможностей сельской школы, не способной предоставить обучающемуся конкурентоспособные знания, умения, навыки и компетенции.

Таким образом, выбор стратегии развития современной сельской школы во многом определяет как ее тенденции развития, так и конкурентоспособность ее выпускников. Стратегические решения начинают играть ключевую роль.

Однако, как показывают опросы администрации и директоров школ, в разработке и реализации стратегии сельских школ существуют серьезные проблемы, среди которых:

- значительная противоречивость реализуемых стратегий, приводящая к дестабилизации развития школы;
- недостаточная адаптированность стратегических планов к возможностям их реализации в условиях конкретных сельских школ;
- ориентированность стратегических планов на изменение рейтинговых показателей, а не на возможности внешней среды и сильные стороны школы;
- отсутствие системы в реализации стратегических планов, что не обеспечивает достижения стратегических целей.

Принимая тезис о том, что стратегическое управление – это управление, которое отвечает вызовам внешнего окружения и позволяет организации добиться конкурентных преимуществ в краткосрочной и долгосрочной перспективе, необходимо отметить, что именно **стратегическое управление** является видом управления, которое опирается на потенциал личности и развивает его, которое ориентирует весь процесс на запросы потребителей, гибко реагирует и своевременно проводит организационные изменения. Исследователи выделяют следующие функции стратегического управления: планирование стратегии; организация реализации стратегии; координация реализации стратегии; разработка и реализация системы мотивации на достижение запланированных стратегических результатов; контроль за реализацией стратегии.

Учитывая особенности сельской школы, можно сделать вывод о том, что для такого типа образовательных организаций высока значимость стратегического управления, основывающегося на следующих приоритетах: учет специфики сельской образовательной среды и особенностей конкретных сельских школ; демократизация взаимодействия субъектов образовательного процесса; развитие школьного самоуправления на всех уровнях управления; делегирование управленческих функций лидерам из числа педагогов и школьников.

1. Певзнер, М.Н. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, М.В. Александрова, И.А. Донина // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2016. – № 1. – С. 20-24.

2. Шерайзина, Р.М. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ / Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова, С.А. Тращенко,

И.А. Дони́на // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2016. – С. 245-254.

3. Шерайзина, Р.М. Детско-родительское сообщество как фактор развития дошкольника / Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова, И.А. Дони́на, С.Д. Зиновьева, С.А. Тращенкова // Психология взаимоотношений в контексте развития личности: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2017. – С. 82-90.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОБЛЕМЕ СИРОТСТВА В РОССИИ

*Е.Н. Спи́рова*

*Научный руководитель И.В. Балашова, канд. пед. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Социальное сиротство – одна из актуальных проблем современности. Правительство разрабатывает законопроекты, проводит разнообразные мероприятия, нацеленные на улучшение жизни детей-сирот. Однако данную проблему невозможно решить без активного участия общества в целом и каждого человека в отдельности. Молодежь (в частности студенческая аудитория) является самой динамичной частью российского общества, именно на данном этапе формируются особое мировосприятие, собственное понимание социальных, политических, культурных событий, происходящих в государстве. Поэтому для изучения отношения к проблеме сиротства нами была выбрана студенческая аудитория (81 студент ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»: 56 девушек, 25 юношей в возрасте 18 – 20 лет). Исследование проводилось методом анкетирования.

Многие респонденты считают, что ребенок, оставшийся без попечения родителей, – это потерянный, отвергнутый, никому не нужный, которого предали самые близкие люди (43%), грустный, печальный (28%), одинокий (22%), сломленный, подавленный, с низкой самооценкой (17%), незащищенный, нуждающийся в опоре, помощи и любви (12%), ведущий асоциальный образ жизни с ярко выраженной девиацией (12%), неопрятный (12%), социально неприспособленный (4%), необразованный (4%), мало доверяющий людям и боящийся себя выразить (10%), озлобленный, грубый (5%), оказавшийся в сложной жизненной ситуации (10%), взрослый не по годам, самостоятельный (5%), дружелюбный (2%), обычный ребенок (4%).

Студенты считают, что дети, оставшиеся без попечения родителей, общаются с такими же детьми-сиротами (37%), воспитателями (7%), плохими компаниями (22%), у них узкий, ограниченный круг общения (21%) или раз-



нообразный в зависимости от общества, в котором они находятся, и личности ребенка (13%) (рисунок 1).

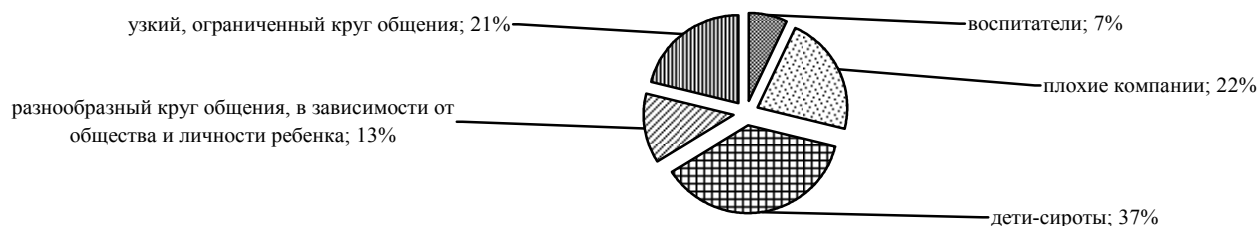


Рис. 1. Круг общения детей-сирот

Большинство студентов (94%) утверждает, что сиротство влияет на нравственное развитие ребенка, в том числе на девиацию и отсутствие навыков общения (26%), сироты становятся замкнутыми, обделенными любовью и заботой, без эмпатии (8%), агрессивными, наглыми, озлобленными на весь мир (4%), которые в будущем не смогут построить собственную полноценную семью (4%).

По мнению большинства участников анкетирования, основными причинами сиротства являются распространение пьянства и наркомании (76%), кризис семьи (неполные семьи, рост разводов) (65%), падение нравственности в семье и обществе (49%), экономическая ситуация в стране, рост бедности (44%).

Мнение студентов об отношении общества к детям-сиротам неоднозначно: благоприятное, проявляющее сострадание и сочувствие (37%), пренебрежительное, предвзятое, невнимательное (21%), безразличное, бездеятельное, формальное (42%) (рисунок 2).

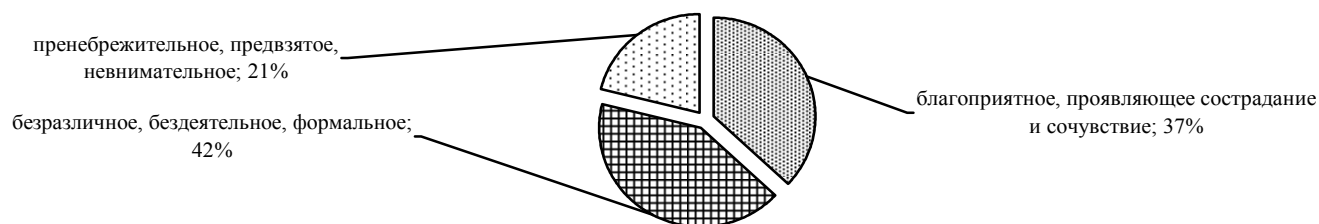


Рис. 2. Отношение общества к детям-сиротам

У студентов доминируют два чувства в отношении к детям-сиротам – жалость (56%), неловкость, так как не знают, как себя вести в их присутствии (47%) (рисунок 3).



Рис. 3. Чувства студентов по отношению к сиротам

Большинство респондентов (88%) считает, что необходимо менять положение сирот в современном государстве, причем более трети студентов (39%) считают, что делать это нужно как можно быстрее. Для этого они предлагают расширять усыновление, развивать сеть частных центров помощи детям (54%), улучшать финансирование социальных учреждений (46%), совершенствовать социальную защиту и законодательство (39%). Затруднились ответить 15%.

Больше половины студентов (67%) считают, что для решения проблемы недружественного отношения к детям-сиротам необходимо в СМИ чаще рассказывать о данной категории детей, но не только об их проблемах, истории и неудачах, а об успехах и достижениях. Однако лишь половина из них (35%) знают о телевизионных проектах, нацеленных на поддержку юных талантов, оставшихся без попечения родителей, и развитие их творческого потенциала, таких как проект «Ты супер!». Также для решения данной проблемы необходимо вести разъяснительную работу среди обычных детей и подростков, которая должна вызывать уважение, а не чувство жалости (43%); периодически проводить совместные мероприятия детей-сирот и домашних детей (44%); по телевидению необходимо показывать художественные и документальные фильмы о детях-сиротах, носящие позитивную информацию о них (20%) (рисунки 4).

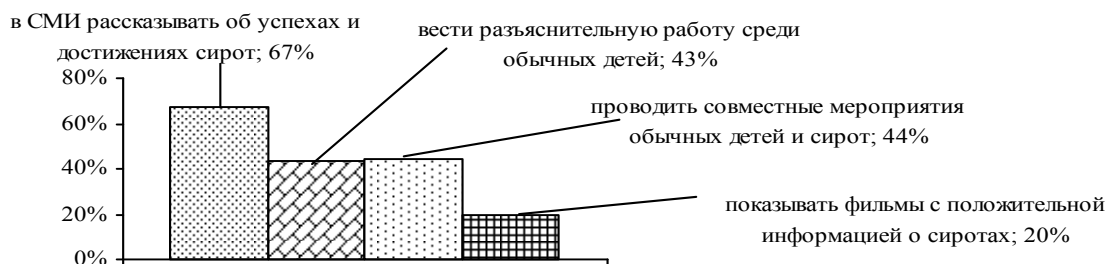


Рис. 4. Решение проблемы недружественного отношения общества к детям-сиротам

Большинство студентов (76%) думает, что детям-сиротам будет лучше воспитываться в приемной семье, считая, что в специализированных учреждениях дети не получают полноценного развития (50%). При этом половина опрошенных (56%) готовы взять ребенка-сироту в свою семью на воспитание

(с учетом всех вариантов согласия). Несогласных ни при каких условиях взять на воспитание ребенка – 11% студентов. 36% опрошенных затруднились ответить на вопрос (рисунок 5).

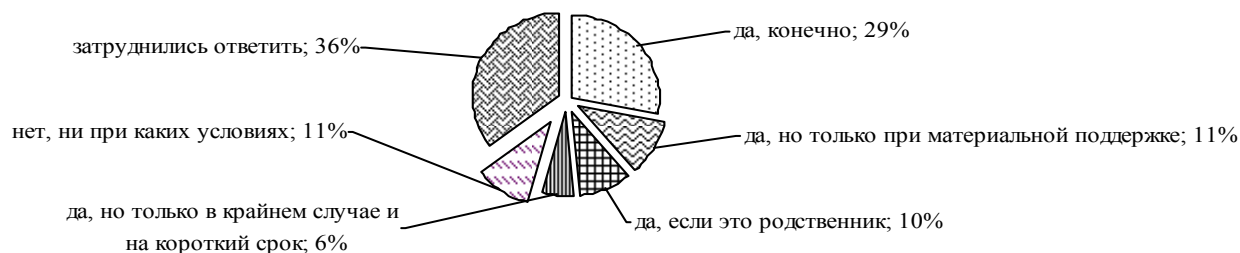


Рис. 5. Готовность студентов взять ребенка-сироту в свою семью

Почти все опрошенные (96%) положительно относятся к семьям, воспитывающим приемных детей. Самым сильным страхом у людей, желающих взять ребенка из специализированного учреждения, по мнению половины студентов (48%), являются стереотипы, что у детей-сирот плохая наследственность, сбор множества документов (19%), финансовые опасения (не смогут обеспечить ребенка) (19%), у сирот есть неизлечимые болезни (11%) (рисунок 6).

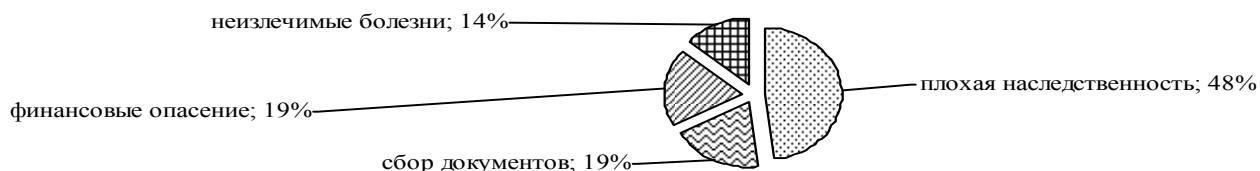


Рис. 6. Страхи людей, желающих взять детей-сирот в свою семью на воспитание

Большинство студентов (75%) готовы дружить с ребенком, оставшимся без попечения родителей, в том числе готовы помочь с организацией и проведением мероприятий (42%), быть друзьями с детьми данной категории (33%), общаться дистанционно (15%) и лишь немногие (3%) не готовы дружить с ними (рисунок 7).

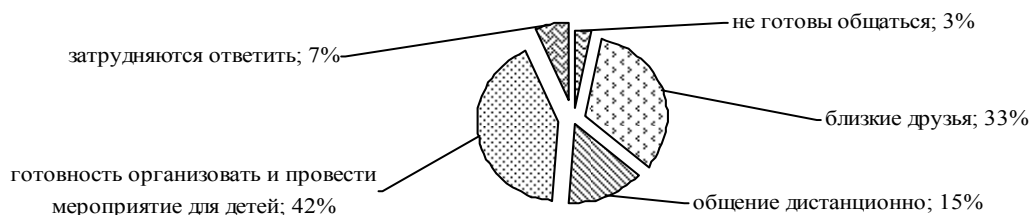


Рис. 7. Приемлемое взаимодействие студентов и детей-сирот

Все опрошенные считают, что домашнему ребенку необходимо общаться с детьми-сиротами. Студенты предлагают детям общаться после занятий (71%), на улице, во дворе (65%), в одном классе (63%), близкая дружба (50%).

Большинство респондентов считают, что, обучаясь в одном классе с детьми-сиротами, у домашних детей расширяется представление о жизни общества (71%), дети получают опыт сочувствия и сострадания (60%), учатся помогать другим (60%), быть терпимыми (51%), становятся добрее (43%).

Мнение студентов о будущем детей, оставшихся без попечения родителей, неоднозначно: 36% респондентов считают, что выпускники центров помощи детям имеют значительно больше проблем в жизни; их ждет такое же будущее, как у всех, – 36%, ждет трудное будущее, так как их жизнь отличается от жизни обычных людей – 24% (рисунок 8).

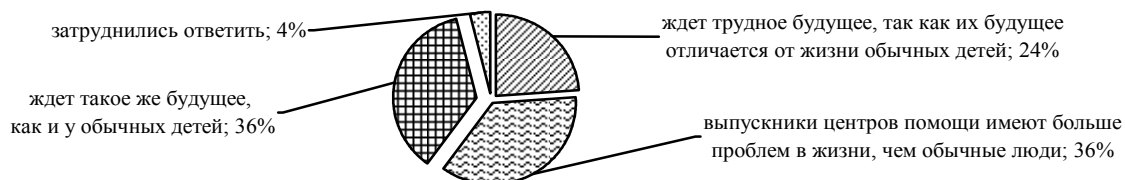


Рис. 8. Мнение студентов о будущем детей-сирот

Как показало исследование, большинство студентов беспокоят судьбы детей, оставшихся без попечения родителей. Однако присутствует стереотипный отрицательный образ детей данной категории. Участники опроса положительно относятся к приемным семьям, но не каждый из них готов взять на воспитание в свою семью чужого ребенка в связи с бытующими в обществе мифами. Считаем, что для формирования положительного образа ребенка-сироты необходимо:

- поддерживать и укреплять статус социально-здоровой семьи;
- создавать фильмы о сиротах с положительной окраской;
- создавать условия для совместного времяпровождения домашних детей и детей, оставшихся без попечения родителей;
- обучать будущих и практикующих педагогов способам взаимодействия с детьми данной категории.

## УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

*А.С. Терещенко*

*Научный руководитель В.А. Казанцева, канд. пед. наук, доцент*

*Кубанский государственный университет*

*г. Краснодар*

Историко-антропологическое изучение гендерных различий очень важно для психологии развития и для современной педагогики. Здесь возникают два главных вопроса: 1) способствует ли совместное обучение ослаблению гендерных различий и 2) если да, то кто от этого выигрывает. Как показывает анализ работ [1; 2; 4; 5], однозначного ответа на эти вопросы нет.

Несомненно, что единое и совместное школьное образование отчасти выравнивает гендерные различия, это благоприятствует социальному и умственному развитию девочек. Данные мировой социально-педагогической статистики показывают, что как только девочки получают возможность посещать школу, они начинают по целому ряду показателей опережать мальчиков (однако эти показатели неоднозначны).

Анализ особенностей анатомо-физиологического строения и психики мальчиков и девочек показал, что различный подход к их обучению и воспитанию должен осуществляться в связи со значительными различиями в строении мозга и развитии правого и левого полушарий, способах получения и обработки информации, интеллектуальных и творческих способностях. Поэтому одним из недостатков в современной школе является обучение по традиционной системе, которое не предусматривает учета гендерных различий школьников.

К началу обучения в школе девочки и мальчики характеризуются целым рядом физиологических и психологических особенностей, что необходимо учитывать в образовательном процессе.

Информацию мальчики и девочки воспринимают по-разному. Мальчики прежде всего ищут смысл и, ухватив его, сразу готовы действовать, девочки смысл считывают хуже, им требуется для этого больше времени.

У мальчиков левое полушарие развивается быстрее, поэтому у них развиты визуальные, пространственные и логические навыки, они лучшие в математике, решении различных задач, строительстве и решении загадок. Так как у девочек быстрее развивается правое полушарие мозга, то речь, произношение, память развита у девочек лучше, чем у мальчиков.

Из-за чрезмерной активности у мальчиков страдает произвольность внимания, поэтому «тихо сидеть, слушать и запоминать» подходит больше для девочек. Для девочек важно образное наглядное восприятие материала,

они более эмоциональны, им в меньшей степени свойственно логическое мышление.

Мальчикам требуется более образная форма изложения, наглядность, им необходимо «провести материал через себя», а не просто увидеть его. Обучение должно проходить с опорой на жизненность, конкретность. Девочки проще понимают схемы, алгоритмы решения задач. Им понятны правила и термины, они хорошо в них ориентируются, а также способны делить целое на составляющие его части.

Из вышеперечисленного следует вывод, что мальчикам не подходит такой прием обучения, как повторение и закрепление материала. Им не интересно будет слушать информацию второй раз, их мозг переключается на другое, более интересное (что происходит за окном, что написано на стенде и т. п.), но не на повторение материала и окончательное его запоминание. Девочкам же, напротив, лучше и два, и три раза проговорить материал, и они будут его слушать и усваивать.

Для реализации обучения и воспитания младших школьников с учетом гендерных особенностей поставлены следующие цели:

- выявить и использовать эффективные педагогические технологии, методы и приемы для организации учебного процесса с учетом психофизических особенностей мальчиков и девочек;
- разработать рабочие программы по предметам с учетом гендерных особенностей;
- организовать в классах воспитательную работу, направленную на формирование у детей готовности к принятию и последующему выполнению семейных и социальных ролей.

Исходя из особенностей гендерного развития мальчиков и девочек младшего школьного возраста, можно дать несколько рекомендаций по выстраиванию учебного процесса:

1. Предлагая мальчикам учебные задания, следует включать в них момент поиска, требующий сообразительности. Нужно подтолкнуть к тому, чтобы они сами открыли принцип решения задачи, пусть даже путем ошибок. Мальчиков не нужно постоянно заставлять делать все по образцу, это может уничтожить стремление к самообразованию и любознательности в начальный период обучения. С девочками лучше до начала работы разобрать алгоритм выполнения задания и затем постепенно подталкивать их к поиску собственного решения задач; а после выполнения заданий не лишним будет еще раз повторить им учебный материал.

2. Для развития у мальчиков сенсорного восприятия предметов и явлений следует больше давать им потрогать ту или иную вещь; для развития у них вербальных навыков – чаще предлагать им рассказывать и выдумывать. Как говорил Ян Амос Коменский, «все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слыши-

мое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-нибудь предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [3]. У девочек нужно развивать абстрактное пространственное восприятие с помощью графиков, таблиц и иллюстративного материала.

3. Мальчикам необходимо разрешать больше двигаться и обеспечить для этого соответствующее пространство. У девочек нужно стимулировать соревновательность, активность, лидерство.

4. Уделять особое внимание воспитанию партнерских отношений между мальчиками и девочками: проводить с детьми разъяснительные беседы на тему различий между мужчиной и женщиной и значением мужчины и женщины в жизни, воспитывать уважительное отношение детей к противоположному полу.

Проблемы в обучении, которые носят психологический, педагогический характер чаще всего связаны с тем, что в учебном процессе по традиционным системам не учитываются психофизиологические особенности обучающихся, в результате чего часть школьников остается без внимания со стороны учителя и им оказывается недоступной учебная информация. Именно поэтому педагоги стали разрабатывать эффективные формы и методы проведения учебного процесса на основе учета гендерных особенностей.

Таким образом, гендерный подход в обучении создает условия для обеспечения базового уровня подготовки всех учеников, а также для усвоения материала на более высоком уровне для учеников, проявляющих интерес и способности к предмету; для развития логического мышления у учащихся, коммуникативных навыков (умение общаться, сотрудничать) и творческих способностей детей. Образовательный процесс будет успешным, если он будет строиться с учетом знаний о потребностях, интересах, уровнях подготовки, познавательных интересах девочек и мальчиков.

1. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2002. – 320 с.

2. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки: два разных мира / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.

3. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. Пискунов А.И. – Москва: Просвещение, 1981. – С. 79-161.

4. Кон, И. С. Ребенок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.С. Кон. – Москва: Академия, 2003. – 336 с.

5. Попова, Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности / Л.В. Попова. – Москва: Прометей, 1996. – 42 с.

## ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

*В.Ю. Толстикова*

*Научный руководитель Е.Л. Тихомирова, канд. пед. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

С началом обучения в школе для первоклассника наступает один из самых трудных моментов в его жизни, как в физиологическом, так и в социально-психологическом плане. Изменяются условия его жизни и деятельности: все подчинено учебе и школьным обязанностям. Этот период является очень напряженным прежде всего потому, что с самого начала обучения школа предъявляет обучающимся целый ряд заданий, который никак не связан с их имеющимся опытом и поэтому предполагает предельную мобилизацию физических и умственных сил. У школьника возникает необходимость приспособиться к новой образовательной среде.

Школьная адаптация – это приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности и режиму жизнедеятельности [3].

Основными показателями того, что ребенок приспособился к школе, являются готовность первоклассника к принятию новой социальной позиции школьника, положительное эмоциональное состояние ребенка в школе, сформированность адекватного поведения, а также установление контактов с одноклассниками и учителем [2].

Обычно адаптационный период длится около трех месяцев, в это время первоклассники осваиваются в школе, вливаются в коллектив, заводят новых друзей.

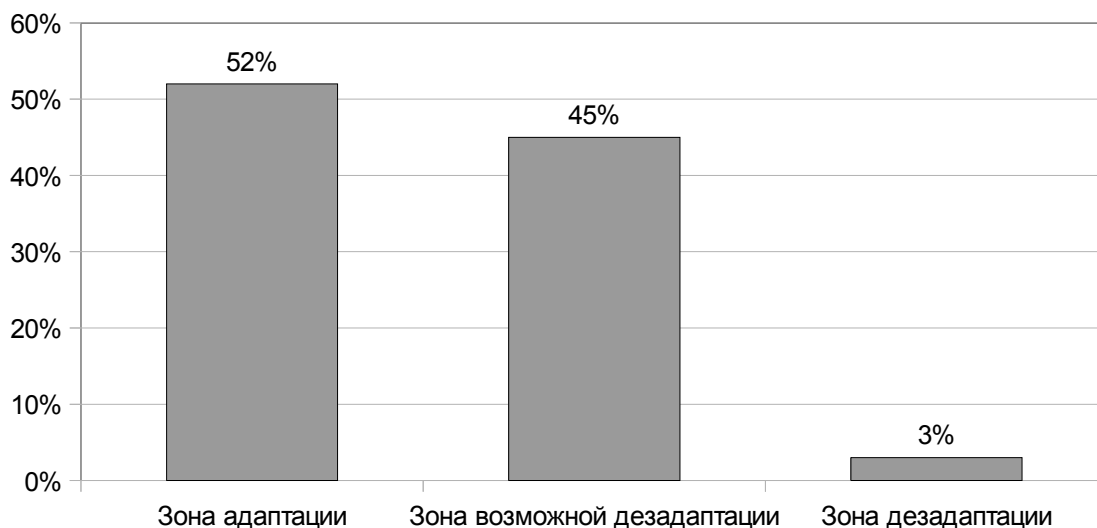
Но в классе могут присутствовать и такие дети, поведение которых в период адаптации к школе будет отличным от большинства: им нужно больше времени для приспособления к новым школьным условиям, они могут играть на уроках, не реагируют на дисциплинарные высказывания учителя или же начинают плакать и обижаться. Как правило, такие первоклассники испытывают сложности и в усвоении школьной программы.

Согласно результатам проведенных исследований, указанным И.С. Артюховой, в настоящее время от 15 до 40 % младших школьников испытывают подобные затруднения, причем эти данные не являются окончательными: наблюдается тенденция к дальнейшему росту числа дезадаптированных детей, обучающихся в общеобразовательных школах [1].

Проведенное нами исследование также подтвердило наличие проблемы адаптации первоклассников к обучению в школе (выборка составила 62 человека). Нами был произведен замер уровня адаптации первоклассников к обучению в школе при помощи анкетирования родителей и учителей. Анкетиро-

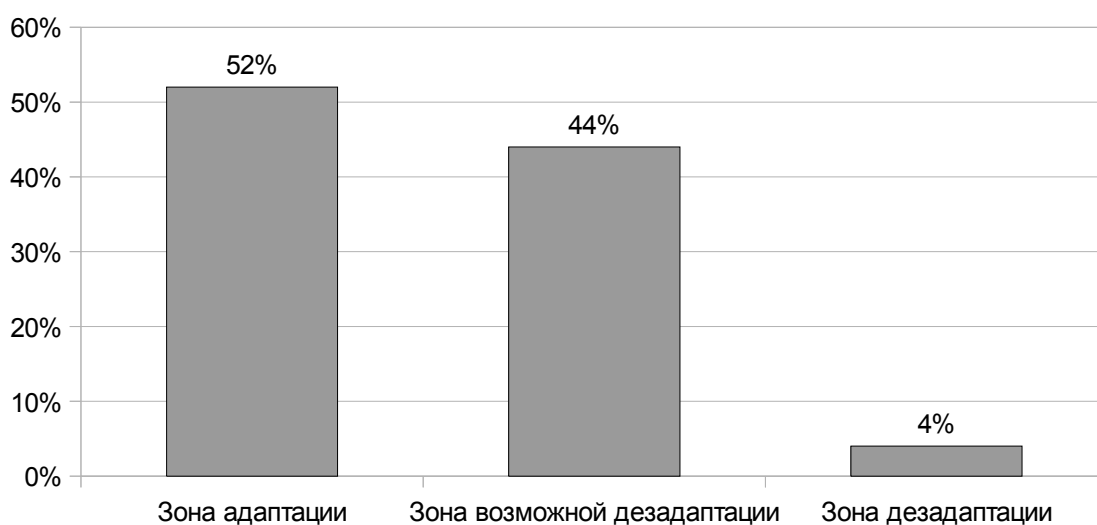


вание родителей первоклассников, проведенное при помощи методики М.Р. Битяновой «Диагностика уровня адаптации детей к школе», показало, что 52 % детей адаптированы к обучению, 3 % дезадаптированы, 45 % попадают в зону возможной дезадаптации (рисунок 1).



*Рис. 1. Первичный замер уровня адаптации первоклассников к обучению по анкете родителей «Диагностика уровня адаптации детей к школе» (М.Р. Битянова)*

Анкетирование учителей первых классов по методике изучения социально-психической адаптации ребенка к школе Э.М. Александровской продемонстрировало следующие результаты: 52 % детей адаптированы к обучению, 4 % дезадаптированы, 44 % попадают в зону возможной дезадаптации (рисунок 2).



*Рис. 2. Первичный замер уровня адаптации первоклассников к обучению в школе по методике изучения социально-психической адаптации ребенка к школе (Э.М. Александровская)*

Таким образом, в ходе нашего исследования было установлено, что только 52% первоклассников находятся в зоне адаптации к обучению в школе. Эти обучающиеся адекватно воспринимают требования, которые им предъявляют; учебный материал ими усваивается полно и без затруднений; они прилежны, выполняют поручения добросовестно и охотно, без внешнего контроля; самостоятельная учебная работа у них вызывает интерес; они занимают высокое статусное положение в классе.

44-45% первоклассников находятся в зоне возможной дезадаптации. Они характеризуются положительным отношением к школе, посещают ее, не испытывая негативных эмоций; домашнее задание подготавливают почти всегда; понимают учебный материал, если учитель изложил его подробно и наглядно; усваивают основное содержание учебных программ, могут самостоятельно решать типовые задачи; выполняют задания, указания взрослых при условии внешнего контроля; сконцентрированы только при выполнении интересной для них деятельности; общественные поручения выполняют добросовестно; дружат с большинством одноклассников.

3-4% первоклассников дезадаптированы и характеризуются отрицательным отношением к школе; у них подавленное настроение; учебный материал усваивается ими фрагментарно; они испытывают трудности при самостоятельной работе с учебником; учебные задания не могут выполнять самостоятельно; подготовка к урокам нерегулярна, родителям и учителям нужно постоянно контролировать, систематически напоминать и побуждать к выполнению каких-либо заданий; удлиненные паузы для отдыха необходимы им для сохранения работоспособности и внимания; понимание нового и решение задач по образцу становится для таких обучающихся невозможным без помощи учителя или родителей; общественные поручения выполняют без инициативы с условием внешнего контроля; знают имена и фамилии только нескольких одноклассников.

Следует отметить, что в помощи взрослых нуждаются не только дезадаптированные дети, но и те, кто находится в зоне возможной дезадаптации, так как без своевременной поддержки они могут перейти в зону дезадаптации.

В начальных классах все уроки проводит один учитель, а это свидетельствует о том, что большую часть времени в школе обучающиеся проводят, находясь с одним педагогом. Также организацией внеурочной деятельности занимается учитель начальных классов, нередко он же проводит различные кружки и дополнительные занятия. Из этого следует, что учитель начальных классов имеет наилучшие возможности для оказания помощи первоклассникам в процессе адаптации к школьному обучению и его можно назвать основным субъектом организации этого процесса.

Основными средствами работы учителя по успешной адаптации младших школьников к систематическому обучению являются понимание, сочувствие, снятие напряжения, рационализация воспитательно-образовательного

процесса, выравнивание (подтягивание) культурно-образовательных возможностей детей. Доверительное отношение, личный пример учителя, позитивное воздействие педагога своим авторитетом на межличностные отношения обучающегося в классе помогают скорректировать и преодолеть трудности в общении с одноклассниками и тем самым повысить социальный статус ребенка. Создание детям ситуаций успеха на уроках также оказывает положительное воздействие на адаптацию ребенка к школьному обучению.

Помочь первоклассникам успешно адаптироваться к школьному обучению исключительно во время проведения уроков невозможно. Только через активное вовлечение в социальную деятельность и сознательное участие в ней можно достигнуть успехов в данном направлении. Поэтому необходимо также организовывать внеурочную деятельность первоклассников.

Нами была разработана программа организации процесса адаптации первоклассников к обучению в школе. Цель программы – повышение уровня адаптации первоклассников к обучению в школе. В рамках реализации данной программы реализуются следующие задачи:

- 1) помощь первоклассникам в освоении школьных требований и правил;
- 2) снятие эмоционального дискомфорта у первоклассников;
- 3) формирование положительного отношения первоклассников к школе, обучению, роли ученика;
- 4) помощь первоклассникам в установлении продуктивных контактов с одноклассниками и учителем;
- 5) профилактика школьной дезадаптации.

Программа включает в себя два блока: первый блок – проведение внеурочных мероприятий для обучающихся (например, экскурсия «Моя школа», позволяющая детям научиться ориентироваться в школьном здании; игровой час «Мы – первый класс», целью которого является знакомство с одноклассниками; деловые игры «Я – ученик» и «Правила школьной жизни», направленные на усвоение правил поведения на уроках, переменах, в столовой и др.); второй блок – психолого-педагогическое просвещение родителей первоклассников с целью формирования единой образовательной среды в школе и дома, способствующей созданию оптимальных условий для адаптации детей к школе.

Программу реализует учитель начальных классов, привлекая при необходимости школьного психолога и социального педагога. Это способствует решению проблемы адаптации первоклассников к обучению в школе.

1. Артюхова, И. С. В первом классе – без проблем / И. С. Артюхова. – Москва: Чистые пруды, 2008. – 32 с.
2. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.
3. Соловьева, Д. Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе / Д. Ю. Соловьева // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 23-31.

## САЙТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ИНДИКАТОР ФИРМЕННОГО СТИЛЯ

*В.М. Фромов*

*Научный руководитель И.А. Доница, д-р пед. наук, доцент*

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого  
г. Великий Новгород

Для выгодного отличия от конкурентов современные образовательные организации, функционирующие в условиях жесткой рыночной конкуренции, вынуждены проводить мероприятия, позволяющие отстроиться от остальных организаций. Находясь в тесных рыночных условиях, образовательные организации стремятся быть уникальными не только в предоставлении услуг, их качестве или стоимости, но и в визуальном представлении.

Согласно статистике, в мире живет около 40% «визуалов», что значит, что почти каждый второй человек лучше воспринимает и запоминает информацию, если он ее увидел или прочитал [7]. Этот факт позволяет утверждать, что образовательные организации, как и коммерческие, социальные, политические и духовные, при предоставлении информации нуждаются в некоторой внешней, визуальной оболочке, которая необходима для:

- обеспечения узнаваемости образовательной организации;
- передачи основных посылов к клиентам образовательной организации;
- отличия от конкурирующих организаций;
- формирования общего организационного стиля;
- облегчения запоминания образовательной организации клиентами;
- уменьшения средств, затрачиваемых на рекламные кампании [4].

Говоря о визуальном облике образовательной организации, мы говорим о ее дизайне и, в частности, о фирменном стиле.

Дизайн – это «проектная практика, требующая от профессионального мышления органичного совмещения образного и системного начал и вносящая в реальность новые социокультурные смыслы» [6]. Реализация дизайна должна происходить как на визуально-эмоциональном уровне, так и на логичном, эргономичном и практическом уровнях, иначе речь уже будет идти о форме творчества.

Фирменный стиль является целенаправленно сформированным набором «цветовых, графических, словесных, типографических, в широком смысле слова – дизайнерских и поведенческих констант» [2]. Такими константами могут являться, к примеру, логотип или фирменный шрифт.

Чтобы фирменный стиль образовательной организации был донесен до общества, необходимо его использование во всех информационных источни-

ках (как материальных, так и нематериальных). Главным общедоступным источником информации, а значит, и средой донесения фирменного стиля до потребителя является сайт образовательной организации. По сайту можно судить:

- о степени проработанности фирменного стиля образовательной организации;
- о качестве фирменного стиля;
- о частоте применения фирменного стиля;
- о степени развитости дизайн-культуры в целом.

Для индикации фирменного стиля образовательных организаций рассмотрим сайты следующих школ и гимназий:

- муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением английского языка» (г. Великий Новгород);
- муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 2» (г. Великий Новгород);
- муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Пскова «Средняя общеобразовательная школа № 17»;
- муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12 имени Героя России А.Ю. Ширяева» (г. Псков);
- государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 3» Петроградского района г. Санкт-Петербурга;
- государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 116» Приморского района г. Санкт-Петербурга.

Для этого была разработана система критериев, каждый из которых является необходимым элементом фирменного стиля на сайте образовательной организации:

1. *Логотип/Фирменный знак/Эмблема.* Некоторое оригинальное графическое изображение названия, символа или некоторого понятия. Однако в российской практике чаще всего встречается именно эмблема образовательной организации [1].

2. *Система фирменных шрифтов.* Данная система представляет собой множество непротиворечащих шрифтов (обычно не более 3), подобранное таким образом, что они взаимно дополняют друг друга, выполняя каждый свою функцию.

3. *Система фирменных цветов.* Гармонично подобранная цветовая гамма эстетического и функционального значения.

4. *Слоган.* Короткий девиз образовательной организации, который передает основной принцип работы, основную идею рекламной кампании.

5. *Фирменная документация.* Содержащиеся на сайте документы, фотографии также являются площадкой применения фирменного стиля.

6. *Единообразие страниц.* Шаблонность построение страниц сайта для эстетической гармонии и простоты восприятия информации.

Анализ сайтов образовательных организаций показал, что:

1. На сайтах школ и гимназий чаще всего присутствует именно эмблема. Можно предположить, что это явление объясняется наличием в организациях учителей изобразительного искусства, которые ближе к художественному ремеслу, нежели к дизайнерскому.

2. Применение шрифтов обычно ограничивается 1–2 стандартными шрифтами (Arial, TimesNewRoman).

3. Дизайн-культура в школах и гимназиях крайне низкая. Чаще всего элементы фирменного стиля имеют стандартный вид (по умолчанию).

4. Результаты анализа сайтов образовательных организаций приведены в следующей таблице.

Таблица

**Использование элементов фирменного стиля на сайтах образовательных организаций**

Образовательная организация	Критерии оценки					
	Логотип	Фирменный шрифт	Фирменные цвета	Слоган	Фирменная документация	Единообразие страниц
Школа № 2	+	–	–	–	–	–
Гимназия № 2	–	+	+	–	–	–
Школа № 17	–	+	+	–	–	–
Школа № 12	+	+	+	–	–	–
Школа № 3	+	+	+	–	–	–
Гимназия № 116	+	+	+	–	–	+

Как видно из таблицы, наиболее популярными объектами фирменного стиля являются фирменные шрифт и цвета. Лишь половина учебных заведений имеет собственный логотип (чаще всего это эмблема). Хуже всего дело обстоит со слоганом, фирменной документацией и единообразием страниц сайта. Важно отметить, что фирменный стиль образовательных организаций Санкт-Петербурга проработан лучше, чем в Великом Новгороде и Пскове. Также прослеживается слабая зависимость фирменного стиля от типа учебного заведения (для утверждения выборка слишком мала): у гимназий элементов фирменного стиля чуть больше, в сравнении со школами.

Исследование показало, что такие учебные заведения, как школы и гимназии, имеют очень низкую дизайн-культуру, их сайты не имеют многих важных элементов фирменного стиля. Это видно и на примере Санкт-Петербурга,

и менее крупных городов. Реализован фирменный стиль на сайтах учебных заведений через стандартные, «дефолтные» (от английского слова «default», которое имеет значение стандартного выбора, который предлагается по умолчанию) инструменты (к примеру, повсеместное использование шрифта Times New Roman).

Применение фирменного стиля на сайте может стать важным эстетическим, эргономическим и маркетинговым преимуществом для образовательной организации. Даже применение «дефолтных» инструментов может повысить привлекательность и запоминаемость сайта.

С течением времени значимость дизайна и фирменного стиля будет только увеличиваться, так как поколения сменяются, а вместе с ними меняются и ожидания потребителей образовательных услуг от сайта. Если сейчас это дополнительное преимущество сайта образовательных услуг, то совсем в недалеком будущем применение фирменного стиля будет необходимо [3; 5].

1. В чем отличие фирменного знака, логотипа, эмблемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gerz077.livejournal.com/19689.html>.

2. Гриднева, Е.А. Фирменный стиль как проблема современной эстетики / Е.А. Гриднева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – №6. – С. 288-292.

3. Донина, И.А. Система IT-сопровождения участников образовательных программ / И.А. Донина, Т.Г. Ширина, Д.А. Ширин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 22-24.

4. Куприна, Ю.П. Дизайн логотипа и его особенности / Ю.П. Куприна // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – №3 (061). – С. 243-248.

5. Протасова, Н.В. Маркетинговая деятельность как фактор повышения конкурентоспособности общеобразовательной организации в современных условиях / Н.В. Протасова, И.А. Донина // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 129-130.

6. Розенсон, И.А. Основы теории дизайна: учебник для вузов / И.А. Розенсон. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 255 с.

7. Farwell, T. Learning styles: visual, auditory, kinesthetic [Электронный ресурс] / T. Farwell. – Режим доступа: <https://www.familyeducation.com/school/multiple-intelligences/learning-styles-visual-auditory-kinesthetic>.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНИКОВ ОТРЯДОВ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЙ

*Р.С. Хардин*

*Научный руководитель Е.А. Кусакина, канд. психол. наук, доцент  
Пермский институт ФСИН России  
г. Пермь*

Лица, попадающие в воспитательные колонии (далее ВК), несмотря на свой небольшой возраст, имеют на своем счету немало правонарушений, а также преступлений. Существует множество факторов, толкающих подростка на неправомерное поведение в обществе: отсутствие интереса родителей к должному воспитанию ребенка, связь и подражание компании с негативным поведением в обществе, желание показать свое превосходство перед сверстниками, «крутость» и другие. Ребенок, идущий по пути нарушения законов Российской Федерации, не испытывает сожаления к окружающим, отсутствие норм морали также является характерной чертой данной личности. Вследствие чего можно представить себе картину, какой будет данная личность при достижении совершеннолетия, насколько преступное поведение войдет в его повседневную деятельность, и какой образ жизни будет вести человек с неправильным отношением к социуму [1].

Конечно же, нельзя приравнивать всех воспитанников, содержащихся в ВК ФСИН России, к такой характеристике личности, так как некоторые подростки попадают в данное учреждение из-за своего возраста, характеризующегося стремлением познать и попробовать все. Но исследование, проведенное нами на базе ФКУ Пермской воспитательной колонии (далее ПВК), основывалось на изучение лиц со сформированными преступными наклонностями. Статистика осужденных, содержащихся в ПВК, показывает следующее (рисунок):





*Рис. Зависимость по объекту совершенных преступлений лиц, содержащихся в ПВК*

Общаясь с воспитателями, выявлена закономерность, показывающая нам, что лица с преступными наклонностями, осознанно желающие совершения преступления, зная о последствиях, совершили преступления: насильственного характера – 25%, мошенничества – 18%, нанесение увечий – 8%, иные преступления – 11%. Статистика показала зависимость осознания совершаемого лицом деяния и факторы, влияющие на это. Можно отметить малую осознанность своих действий подростками при совершении преступлений насильственного характера, так как в данном возрасте различие полов приобретает особый интерес особенно у юношей. Желание испытать что-то новое преодолевает моральные нормы, поэтому подросток, не до конца осознав последствия своих действий, совершает преступление. Такие подростки зачастую не попадают под характеристику преступной личности. У таких иждивенцев есть родители, занимающиеся их воспитанием, хорошая характеристика в школе, знание норм морали и законов.

В остальном можно отметить осознанный подход к совершению преступлений. Отрицание норм права, желание легко заполучить какую-либо вещь, показать себя в аморальном кругу толкает подростка на обыденную жизненную позицию в качестве преступника. Так как личность не освоила норм, установленных в обществе, с раннего детства, то в ее сознании противоправное поведение становится нормой [2].

Лицо, попавшее в воспитательную колонию, уже знает порядки, установленные внутри режимной территории, и «готово к перевоспитанию». Данные индивиды заранее знают, каким образом себя вести в ВК, и, как правило,

не настроены на перевоспитание. Поэтому перед сотрудниками-воспитателями лежит тяжелая задача – привить желание подростку с негативной оценкой в обществе встать на путь исправления.

Методы, принимаемые воспитателями, ни в коем случае не должны быть насильственными. В ПВК воспитатели принимают следующие методы для социализации подростка в обществе:

- проведение бесед на темы правопослушного поведения;
- изучение и привитие норм морали;
- воспитание уважительного отношения к мнению окружающих;
- проведение культурно-массовых мероприятий, направленных на совместную деятельность подростков;
- в качестве поощрений выезда за пределы ВК, что является огромным стимулом для исправления;
- общение с родителями подростка;
- организация родительского комитета для организации совместных мероприятий родителей с детьми.

Конечно, не для всех осужденных такие меры являются действенными. Работа с такими индивидами требует особого внимания и проводится воспитателями в форме индивидуальных бесед, индивидуальных занятий по правопослушному поведению.

Общаясь с начальником отряда № 3 ПВК, было отмечено, что предпринимаемые меры вносят вклад в формирование социально адаптированной личности. Также было отмечено, что заинтересованность воспитателя в судьбе осужденного не только во время нахождения в заключении, но и после его освобождения необходима, так как при выходе на волю даже исправленная личность, чувствуя свободу, волю действий, может вновь вернуться к преступной деятельности. Некоторым осужденным после отбытия срока некуда идти, и они не видят иного пути, как вернуться обратно в ВК, где для них создан порядок, уют, которых у них нет на воле.

В ПВК начальники отрядов интересуются судьбой осужденных, отбывших срок наказания, что дает высокие показатели в отсутствии повторного появления на территории ВК данных лиц в качестве преступников.

Общение с осужденными показало нам, что методы, применяемые воспитателями для формирования правопослушной личности, являются действенными, так как подростки охотно идут на контакт, на вопросы, задаваемые нами, отвечают вежливо.

1. Деев, В.Г. Социально-психологическая характеристика молодежного возраста и особенности их перевоспитания в ИТУ/ В.Г. Деев. – Москва, 1982.

2. Ушатиков, А.И. Психология волевой активности несовершеннолетних правонарушителей / А.И. Ушатиков. – Москва, 1984.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ

*Е.Н. Шилова*

*Научный руководитель М.О. Цатурян, канд. психол. наук, доцент*  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

Студенческая молодежь относится к особой социальной группе, объединенной системой высшего образования, специфическими особенностями которой являются занятие учебной деятельностью, возраст от 17 до 23 лет и примерно один уровень образования. От других социальных групп студенчество отличается определенным образом жизни, проходящим преимущественно в вузе, студенческой группе, общежитии. В социально-психологическом плане студенчество характеризуется высокой социальной активностью, познавательной мотивацией, проявлением разнообразных интересов, формированием относительной экономической самостоятельности.

Рассмотрим определения внеучебной деятельности:

«Внеучебная деятельность – совокупность разнообразных видов и форм воспитательной работы со студентами, проводимыми за пределами занятий учебного времени.

Внеучебная деятельность – это специфический вид деятельности, основанной на принципах выбора, самообразования, добровольности, имитационных сфер деятельности будущего специалиста.

Внеучебная деятельность – активное взаимодействие субъектов за рамками образовательного пространства для эффективного решения учебно-воспитательных задач по формированию профессионально-личностных качеств»[1, с. 6-7].

Целью нашего исследования является изучение представления студенческой молодежи об особенностях организации внеучебной работы на факультете социальной работы, педагогики и психологии.

Для реализации поставленной цели в Вологодском государственном университете в октябре 2017 г. был проведен пилотный опрос студентов 1–4 курсов, численность выборки 36 человек. Анкетирование проводилось анонимно. Женщины составили 92% выборки, мужчины – 8%, возраст опрошенных от 17 до 23 лет, 61% студентов, проживают в общежитии.

По результатам опроса были получены следующие результаты.

Источниками получения информации о проведении внеучебных мероприятий (работа спортивных секций, студенческих клубов, кружков и т.д.) для студентов являются: получение информации от других студентов (31%), от преподавателей (19%), с информационных стендов университета (17%), из университетских СМИ (10%), из объявлений деканата (9%), на сайте универ-

ситета (8%), получение информации на кураторских часах (5%), при личном общении с администрацией факультета (1%).

При этом уровень информационного обеспечения организации и проведения внеучебной деятельности на факультете 9% студентов оценивают как высокий, 61% как выше среднего, 22% как средний уровень информационного обеспечения и 8% как уровень ниже среднего.

В 78% ответов студенты указали на наличие в группе куратора. Качество работы куратора 25% студентов оценили как высокое, 29% как выше среднего, 29% как среднее, 11% как ниже среднего и 6% как крайне низкое качество работы куратора.

Полностью удовлетворены взаимоотношениями с куратором группы 36% студентов, скорее удовлетворены также 36%, 18% удовлетворены не в полной мере, 4% совсем не удовлетворены и 6% затруднились ответить.

При этом куратор воспринимается как педагог-наставник (29% опрошенных студентов), как преподаватель (29%), как личность (21%), как руководитель (14%), 7% затруднились ответить на этот вопрос.

В работе студенческих общественных организаций принимают участие 54% студентов факультета, из них 44% состоят в студенческом профсоюзе и 10% в студенческом активе.

Качество работы студенческих общественных организаций в целом на факультете 28% студентов оценивают как высокое, 56% на уровне выше среднего и 16% на среднем уровне.

Во внеучебное время студенты предпочитают заниматься спортом (42%), художественным творчеством (27%), культурно-массовой работой (21%), научно-исследовательской работой (6%), техническим творчеством (2%), другими видами деятельности (2%). В прошлом и текущем семестре 59% студентов приняли участие в проводимых в вузе и на факультете мероприятиях, из них в культурно-массовых мероприятиях приняли участие 37% студентов, в спортивных соревнованиях 17% и в студенческих научных конференциях 5%.

Уровень организации и проведения мероприятий, в которых студенты принимали участие, 18% из них оценили как высокий, 59% выше среднего и 23% как средний уровень.

На факультете проводится работа по сплочению студенческих коллективов. При ответе на вопрос об удовлетворенности отношениями в студенческом коллективе 42% студентов выбрали вариант «полностью удовлетворен(а)», 53% «скорее удовлетворен(а)», 3% «не очень удовлетворен(а)» и 2% студентов затруднились ответить.

С точки зрения студентов, организаторы внеучебной работы на факультете содействуют укреплению и развитию отношений в студенческом коллективе в полной мере (39% опрошенных), содействие осуществляется частично (39% опрошенных), 11% считают, что содействие не осуществляется и 11% затруднились ответить.

Студентам в разной степени известно о проводимой профилактической работе на факультете: о работе по профилактике ВИЧ-инфекций известно 56% студентов и 44% не известно о такой работе; о работе по профилактике наркологической зависимости известно 54% студентов и 46% не известно; о работе по профилактике алкогольной зависимости известно 51% студентов и 49% не известно; о работе по профилактике правонарушений известно 61% студентов и 39% не известно.

Уровень организации профилактической работы по вышеперечисленным направлениям студенты оценивают следующим образом: высокий уровень организации профилактической работы – 12% опрошенных; уровень организации профилактической работы выше среднего – 22%; средний уровень организации профилактической работы – 36%; уровень организации профилактической работы ниже среднего – 22%; крайне низкий уровень организации профилактической работы – 8%.

При этом 39% студентов считают, что условия обучения в ВоГУ способствуют здоровому образу жизни студентов, 31% считают, что недостаточно способствуют, 11%, что не способствуют, и 19% студентов затруднились ответить.

По мнению 75% опрошенных, руководство факультета поощряет студентов за достижения в учебе, в предметных олимпиадах, спортивных соревнованиях, за активное участие в общественной работе и культурно-массовых мероприятиях, 3% считают, что не поощряет, и 22% опрошенных затруднились ответить.

Уровень эффективности и справедливости системы поощрения студентов за достижения в учебе, в предметных олимпиадах, спортивных соревнованиях, за активное участие в общественной работе и культурно-массовых мероприятиях 22% студентов оценивают как высокий, 33% выше среднего, 44% как средний уровень и 3% ниже среднего.

На вопрос о проведении руководством факультета опросов с целью выявления мнения студентов об организации внеучебной работы на факультете утвердительно ответили 64% студентов, 36% дали отрицательный ответ.

По мнению 43% опрошенных, при составлении плана (графика) организации и проведения внеучебной работы на факультете учитывается мнение студентов, 23% считают, что не учитывается, и 34% студентов затруднились ответить на этот вопрос.

Большая часть выборки, а именно 83% студентов, считают, что на факультете уделяется достаточно внимания организации и проведению внеучебной работы, и 17%, что такого внимания недостаточно.

Уровень организации и проведения внеучебной деятельности 3% оценивают как очень высокий, 64% как высокий и 33% как средний уровень.

Степень удовлетворенности студентов организацией внеучебной деятельности на факультете: полностью удовлетворены 14% студентов; скорее удовлетворены 72%; не очень удовлетворены 11%; затруднились ответить на этот вопрос 3% опрошенных.

Профессорско-преподавательский состав факультета участвует во внеучебной работе со студентами. Степень участия профессорско-преподавательского состава 21% студентов оценивают как высокую, 53% выше среднего и 26% студентов как среднюю.

Результаты ответов на вопрос «Какие направления воспитания необходимо развивать на факультете и в вузе, и какие уже имеются», представлены в таблице.

Таблица

### Направления воспитания

	Направления воспитания	Необходимо развивать, %	Имеется, %
1.	Патриотическое	39	61
2.	Интернациональное	59	41
3.	Эстетическое	53	47
4.	Экологическое	56	44
5.	Физическое	13	87
6.	Духовно-нравственное	34	66
7.	Правовое	52	48
8.	Семейно-бытовое	43	57

Таким образом, студенты указывают на то, что на факультете социальной работы, педагогики и психологии и в вузе в целом в большей степени представлены физическое, духовно-нравственное и патриотическое воспитание. Необходимо развивать интернациональное, экологическое, эстетическое и правовое воспитание.

Студенты были бы больше удовлетворены внеучебной деятельностью на факультете, если бы мероприятия проводились как можно чаще, существовал бы еще больший выбор направлений внеучебной работы и была бы организована деятельность, способная заинтересовать студентов больше, чем проведение времени в социальных сетях.

Полученные в ходе нашего исследования данные могут рассматриваться в качестве исходных позиций для реализации дальнейшей исследовательской работы, направленной на изучение различий в представлениях студенческой молодежи об особенностях организации внеучебной работы при переходе от младших курсов к старшим и обнаружение на данной основе тех аспектов внеучебной работы, которые рассматриваются студентами в качестве обязательных для полного удовлетворения внеучебных потребностей.

1. Канаева, Т.А. Понятие «внеучебная деятельность» в аспекте профессионального становления студентов СПО [Электронный ресурс] / Т.А. Канаева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-vneuchebnaya-deyatelnost-v-aspekte-professionalnogo-stanovleniya-studentov-spo>.

Секция «СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА»

**КАЧЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОЦЕНИВАНИИ РЕШЕНИЯ  
ЭКОНОМИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

Исследования проводились при поддержке РФФИ  
(грант РГНФ № 17-32-00036 а1)

*А.С. Алипов*

Санкт-Петербургский государственный университет  
г. Санкт-Петербург

В условиях экономического кризиса и спада экономики проблемы эффективности сферы высшего образования приобретают особую актуальность, что предполагает и повышенные требования к методам оценивания этой эффективности. Исследование автора посвящено частным, но важным проблемам разработки способов оценки знаний студентов. В то время, как системы, подобные нижеприведённой, уже хорошо известны и применяются в таких областях, как, например, изучение языков (выделение грамматических, пунктуационных ошибок и т.д.; создание специальных шкал для различного вида заданий), автор рассматривает эти вопросы применительно к преподаванию экономико-математических дисциплин в вузе, а именно – оцениванию различных вычислительных задач на изученные темы. Несмотря на кажущуюся узость данной тематики, описываемая сфера занимает весьма важное место в подготовке профессионального экономиста.

Впервые изложенные приципы и подходы были представлены автором в статье [1]. Актуальность проблем систематизации оценочных показателей образовательного процесса, в том числе и применительно к описываемой сфере изучения, объясняется несколькими глобальными причинами. Во-первых, это тенденция к увеличению числа возможных ступеней и градаций оценки. Во-вторых, ситуации, когда количественная оценка не считается оптимальной в принципе (допустим, применительно к процессу самооценки младших школьников, см., например, [2], [7]). В-третьих, подобные подходы активно используются при проведении различных олимпиад (см., например, [3]-[6]), где особенно важен детальный анализ как хода решения задачи, так и структуры ответа. В-четвёртых, данная проблема может рассматриваться как составная часть проблемы рейтингования студентов, что, в свою очередь, является важным компонентом систем оценивания вузов, вопрос о котором на сегодняшний день стоит очень остро. Поэтому автор надеется, что результаты его исследований и обобщений будут полезны как его коллегам, так и иным лицам, занимающимся вышеуказанной деятельностью.

Со времени публикации работы [1] предлагаемая автором схема была переработана, расширена и дополнена. В частности, помимо собственно выделения случаев, обозначена проблема их сравнения между собой. И хотя классификация является качественной, а не количественной, именно поэтому может оказаться достаточно гибкой, чтобы подстроиться под нужды конкретного пользователя, тем не менее обойтись без определённой иерархии невозможно. В свете этого все случаи были сгруппированы по пяти так называемым «категориям», от четвёртой до высшей.

1. Четвёртая категория. В данную категорию попали наиболее грубые и тяжёлые ошибки, свидетельствующие либо об очень низком уровне знаний студента, либо о его катастрофической неподготовленности к проводимому аттестационному мероприятию.

а) Несоответствие вопроса ответу. Речь идёт о попытках студентов отвечать не на поставленный вопрос и вычислять не те показатели, определения которых требует условие задачи.

б) «Абсурдный» ответ. Специфика ошибки данного типа заключается в том, что определить неверный ответ можно, не решая саму задачу. Возможно, одним из наиболее известных примеров ошибок подобного рода являются «полтора землекопа» из известной детской книги. Несоответствие данного ответа задаче понятно читателю, хотя он и не знает её условия.

в) «Грубая» ошибка. В отличие от ошибки «алгоритмической», когда речь идёт о незнании изучаемого материала (см. ниже), данная ошибка связана с пробелами в знаниях и навыках студента, которые он должен был приобрести в рамках **предшествующих** курсов высшего либо среднего обучения.

2. Третья категория. В данную категорию попали наиболее распространённые ошибки и недоработки, свидетельствующие либо о неспособности студентов решать задачи предложенного типа, либо о том, что им на это требуется слишком много времени.

а) «Алгоритмическая» ошибка. Ошибка, в чистом виде демонстрирующая, что материал изучаемой темы не усвоен и, как следствие этого, студент не умеет решать задачи данного типа.

б) Задача не решалась. Студент сдаёт на проверку чистый лист или же ограничивается переписыванием условия, не пытаясь приступить к решению.

в) Задача не решена до конца. Ответ отсутствует, а ход решения обрывается.

г) Отсутствие ответа. Случай очень похож на предыдущий, с той лишь разницей, что момент обрыва хода вычислений определить не удаётся, а представленное решение выглядит достаточно полным и правильным.

д) Нечитаемый ответ. В отличие от предыдущего случая, ответ приведён, но прочесть его по той или иной причине крайне затруднительно.



е) Неизвестная ошибка. В данном случае полученный ответ неверен, а по причине недостаточно подробного изложения хода решения преподаватель лишён возможности установить, где, как и почему возникла ошибка.

3. Вторая категория. В данную категорию попали случаи «пограничного» характера, свидетельствующие о наличии у студента неких полезных знаний и навыков, которых, впрочем, оказалось недостаточно для правильного решения.

а) «Ошибка неуверенности». Подразумевает многократное выполнение одинаковых операций, которые выполняются каждый раз иначе.

б) «Критическая» ошибка. Встречается в задачах, решение которых предполагает знание особого случая, исключения из общего правила и т.п.

в) «Ошибка интерпретации». Студент успешно завершает процесс вычислений и получает верное значение искомого показателя (или же правильно определяет невозможность решения задачи), но опять-таки демонстрирует непонимание того, что столкнулся с каким-либо исключением или особым случаем.

г) «Арифметическая» ошибка. Предполагает, что студент достаточно хорошо владеет материалом на теоретическом уровне, однако не смог корректно справиться с вычислениями в данном конкретном случае.

4. Первая категория. К этой категории отнесены случаи, которые в большинстве ситуаций представляют собой скорее результат небрежности или неудачного стечения обстоятельств, чем реального незнания либо попытки обмана.

а) «Каскадная» ошибка. Встречается в задачах, содержащих несколько вопросов, для ответа на которые студент должен провести ряд последовательных определений нескольких показателей. Студент, безошибочно проведя процесс вычисления **данного** показателя, получает неправильный ответ, поскольку использовал неверные значения **предыдущих** показателей.

б) Ошибка при выписывании ответа. Искомый показатель определён в ходе решения задачи, однако искажён при выписывании ответа.

в) Ошибка округления. Речь в данном случае идёт о существенном искажении ответа вследствие многократных округлений в процессе её решения.

г) Невыполнение требований, предъявляемых к ответу. Предполагается, что процесс вычислений был проведён безошибочно, однако показатель либо вычислен с ненадлежащей точностью, либо не указаны единицы его измерения, либо нарушено иное (заранее известное!) требование подобного рода.

д) Искажение условия. В отличие от случая класса а) четвёртой категории, в данном случае студент демонстрирует владение вычислительным алгоритмом и понимание своей задачи. Однако же данный им ответ неверен, поскольку ошибка изначально присутствует в использованном им условии.

5. Высшая категория. К ней отнесены верно решённые задачи с правильным ответом, которые в случае оценивания по принципу «зачёт / правильный ответ» / «незачёт / неправильный ответ» получают «зачёт».

а) Задачи, относящиеся к данному классу, не свободны от некоторых мелких погрешностей: например, случайной опечатки или же неточности в нотации.

б) Задачи, объединённые в этот класс, решены правильно. Однако по каким-либо причинам данные решения и ответы не могут служить образцами для проверки, что может быть связано и с самой постановкой задач.

в) Данный класс включает в себя верно решённые задачи, где отсутствуют какие-либо ошибки, тем не менее ход решения или форма записи ответа допускают определённую оптимизацию.

г) Данный класс подразумевает безупречное, «эталонное» решение задачи.

д) Данный класс содержит задачи, решения которых удовлетворяют описанию класса г), но при этом содержат некие дополнительные «бонусы» вроде верного определения ещё нескольких показателей сверх запрашиваемого.

е) Данный класс предусмотрен для совершенно особых, выдающихся случаев, когда студент демонстрирует экстраординарные способности и нестандартный ход мысли, например, обнаруживает верный ответ, который даже не был найден самим автором задачи.

Наконец, два случая были оставлены вне классификации по категориям вследствие того, что установить здесь какие бы то ни было общие для разного вида задач, дисциплин и стилей преподавания правила либо очень сложно, либо нецелесообразно. Это попытка списывания и «интуитивный ответ». В последнем случае речь идёт о редкой ситуации, когда при отсутствующем, несмотря на специальные требования, или даже неправильном решении вдруг получается верный ответ.

1. Алипов, А. С. Об особенностях оценивания решения экономико-математических задач / А. С. Алипов // Математическая подготовка студентов экономических направлений: материалы Международной научно-методической конференции / Санкт-Петербургский государственный экономический университет. – Санкт-Петербург.: Изд-во СПбГЭУ, 2016. – С. 4-9.

2. Василенко, С. Ф. Формирование самооценки индивидуальных достижений младшего школьника как инструмента реализации требований ФГОС НОО / С. Ф. Василенко // Образование Ямала: ежеквартальный информационно-методический журнал / Департамент образования ЯНАО. – Электрон. журн. – 2013. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье: <http://yamal-obr.ru/articles/formirovanie-samoocenki>.

3. Задачи математических олимпиад // Математика для школы. – Электрон. дан. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://math4school.ru/zadachi.html>.

4. Методические материалы по проведению Заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по астрономии: разработаны Методи-

ческой комиссией по астрономии Всероссийской олимпиады школьников. – Москва, 2012. – 100 с.

5. Наумкин, Н. И. Научно-методические основы организации и проведения Всероссийских студенческих конкурсов на примере конкурса по механизации сельского хозяйства: учебно-методическое пособие / Н. И. Наумкин, Е. А. Кильмяшкин, В. Ф. Купряшкин; Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва – Саранск, 2013. – 76 с.

6. Пучков, Н. П. Олимпиадное движение как форма организации обучения в вузе: учебно-методическое пособие / Н. П. Пучков, А. И. Попов. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 180 с.

7. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы начального общего образования БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 145»: утв. приказом директора МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 145» 02.09.2011. – Омск, 2011. – 195 с.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*А.А. Аушев*

*Научный руководитель Л.Н. Коковина, канд. пед. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

В условиях борьбы с международным терроризмом, обострением межнациональных отношений и нарастанием социальной нестабильности патриотическое воспитание граждан должно определяться национальными интересами России и обеспечивать активное участие граждан в поддержании ее безопасности от внешних и внутренних угроз.

Патриотизм предполагает гордость достижениями и культурой своей родины, желание сохранять ее характер и культурные особенности и идентификация себя с другими членами нации, готовность подчинить свои интересы интересам страны, стремление защищать интересы Родины и своего народа [3].

В соответствие с Концепцией патриотического воспитания граждан Российской Федерации целью патриотического воспитания 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 [2].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что патриотическое воспитание, являясь составной частью общего учебно-воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность школы и семьи по формированию у школьников патриотического сознания и воспитанию любви к Родине, к родному краю, уважения к историческому прошлому страны.

Момент поступления в школу определяет начало младшего школьного возраста. Границы младшего школьного возраста устанавливаются в настоящее время с 7 до 11 лет согласно периодизации Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [4]. На этой стадии происходит процесс дальнейшего развития индивидуально-психических качеств ребенка. Идет активное формирование основных социально-нравственных качеств личности.

Можно выделить несколько особенностей патриотического воспитания в начальной школе.

1. Патриотизм в младшем школьном возрасте проявляется как стремление принимать участие в делах, направленных на благо окружающих людей, потребность заботиться о животных и растениях. Детям свойственно осознавать себя частью окружающего мира, им присущи такие значимые для патриота чувства, как сострадание и сочувствие к чужой беде. При этом актуально переживание чувства собственного достоинства, школьники склонны ощущать гордость достижениями своей Родины.

2. У детей данного возраста наблюдается развитие высоких социальных мотивов и нравственных чувств. Начинают развиваться чувства и черты характера ребенка, связывающие его со своим народом, своей Родиной. Корни такого влияния в родном языке, который усваивается ребенком. Связь с традициями происходит путем усвоения созданного народом богатого культурного наследия: сказок, пословиц, песен, музыки, игр, игрушек. Значение для воспитания патриотизма имеют яркие впечатления о природе родного края, накопление наблюдений о труде, быте, нравах и обычаях окружающих людей, среди которых живет ребенок.

3. Возраст младшего школьника – это период интенсивного развития личности. Ребенок в этом возрасте очень эмоционален, ему свойственны податливость, склонность к подражанию, внушаемость и доверчивость. Детские чувства определяют поступки, выступают в качестве мотивов поведения. Патриотические чувства начинают формироваться на основе осознанности и устойчивости эмоциональных переживаний. Влияние авторитета учителя и родителей создает благоприятные предпосылки для подкрепления любви к Родине.

Воспитание патриотических чувств у младшего школьника необходимо начинать с опорой на его жизненный опыт, его личные впечатления и переживания. Следует стимулировать уважительное отношение к близким людям,

членам семьи и товарищам детских игр. Важно поддерживать внимание и любовь к конкретным окружающим вещам: к дому, где живет ребенок, к саду, дереву, которое растет около дома; к речке, в которой купается летом; к огороду, где он помогал выращивать и убирать овощи и т. д. Понятие Родины должно стать близким, понятным и душевно прочувствованным.

Таким образом, процесс патриотического воспитания в младшем школьном возрасте имеет ряд особенностей, его обуславливающих, среди которых можно выделить податливость или подчинение авторитету учителя и родителей, а также господство чувств, определяющих поступки и выступающие как мотивы поведения младшего школьника.

Из вышеизложенного можно прийти к выводу о том, что младший школьный возраст является наиболее подходящим для воспитания интереса к явлениям в обществе, к жизни своей страны. Важно не упустить этого момента и привлечь каждого ребенка в разнообразную и содержательную жизнь, в интересную коллективную деятельность, которая направлена на проявление заботы о людях, на уважение и сохранение накопленных культурных ценностей.

Возникает проблема диагностики уровня патриотического воспитания. Т.В Козлова определяет следующие критерии для определения уровня патриотического воспитания у обучающихся начальной школы.

Мотивационно-потребностный критерий характеризует уровень проявления интереса школьников к истории родной страны, родного края, традициям своего народа, природе.

Когнитивный критерий включает в себя объем знаний учащихся начальных классов по истории родной страны, родного края, о традициях своего народа, о природе, их полноту, прочность, осознанность, оценочное отношение.

Поведенческий критерий отражает уровень овладения школьниками практическими умениями и навыками (в частности заботиться о близких людях, оказывать помощь окружающим), участие в народных празднествах, деятельность по сохранению природы, по облагораживанию территории школы, родного села, города [1].

На основе данных критериев можно выделить три уровня патриотической воспитанности школьников (см. таблица).

**Критериальные показатели и уровни патриотического воспитания  
младших школьников**

Уровень	Мотивационно-потребностный критерий	Когнитивный критерий	Поведенческий критерий
Высокий	Устойчивый интерес к истории Родины, родного края, традициям народов малой родины; бережное отношение к природе малой родины; потребность активного сознательного участия в жизни села, города, школы, класса.	Знание истории Родины и родного края; традиций и обычаев народов малой родины; проявление признаков, свойственных высококонтрастной личности; знанием героев, писателей, поэтов малой родины; уважительное отношение к другим народам, их обычаям и культуре; понимание сути понятий «Родина», «патриот».	Наличие коммуникативных умений; уважение к другим народам своего края, их обычаям и культуре, соблюдение норм этикета в семье, в общественных местах; самостоятельное, добровольное оказание помощи окружающим; активное и сознательное участие в трудовой деятельности.
Средний	Неустойчивый интерес к истории Родины, родного края, традициям народов малой родины; проявление интереса под руководством учителя, слабое проявление самостоятельной потребности в познании истории Родины и родного края, народной культуры малой родины.	Желание изучать историю Родины и родного края; знание основных традиций и обычаев народов страны и малой родины; владение некоторыми знаниями народной культуры; понимание сути понятий «Родина», «патриот».	Ориентирование в той или иной ситуации; проявление желания соблюдать нормы этикета в семье, общественных местах, однако только в знакомых ситуациях.
Низкий	Познавательная инертность, отсутствие интереса к истории Родины, родного края.	Поверхностные знания истории Родины и родного края, народных традиций, обычаев.	Наличие коммуникативного барьера, напряженности в общении, отсутствие стремления участвовать в массовых мероприятиях.

На начальном этапе патриотического воспитания школьников уровень развития патриотизма в значительной степени зависит от сформированности когнитивной подсистемы патриотизма, на основе которой впоследствии развиваются мотивационно-потребностная и поведенческая подсистемы патриотизма.

Нами разработан проект программы по патриотическому воспитанию младших школьников во внеурочной деятельности, состоящий из 14 занятий. Целью программы является создание условий для патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. Цель программы реализуется через решение следующих задач:

1. Формирование патриотического сознания младших школьников, овладение знаниями об истории и традициях Вологодской области.
2. Овладение практическими умениями и знаниями, отражающими любовь и заботу о Родном крае.
3. Развитие интереса и воспитание любви к изучению Родного края.

Программа будет состоять из двух тематических модулей: 1) «В Вологде-где»; 2) «Ремёсла и промыслы Вологодского края».

В первом модуле обучающиеся будут знакомиться с понятием «моя малая родина», изучать историю и культуру города Вологды и Вологодской области. Во втором модуле дети будут овладевать знаниями и умениями о народных промыслах и ремёслах Вологодского края.

На занятиях будут использоваться следующие методы: беседа, рассказ, игра, творческие задания и экскурсия.

1. Козлова, Т. В. Патриотическое воспитание младших школьников на основе усвоения знаний о своей Родине и родном крае / Т.В. Козлова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 664–666.

2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей протокол № 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г. [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/6148105/>.

3. Крысько, В. Г. Этнопсихологический словарь / В.Г. Крысько. – Москва: МПСИ, 1999. – 343 с.

4. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. – Москва, 1989. – 560 с.

## ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ОЛИМПИАДЕ ПО ЭКОНОМИКЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

*Н.Н. Дурягина*

Вологодский научный центр Российской академии наук  
г. Вологда

Экономические реалии, происходящие в России в последние десятилетия, обусловили потребность общества в финансово грамотном гражданине. Ежедневно школьники сталкиваются с понятиями «экономический кризис», «спрос», «предложение», «экономические санкции», «экспорт», «импорт» и др. Невозможно представить целостное мировоззрение современного обучающегося без знаний основ экономических отношений институтов, процессов, моделей, существующих в стране и за ее пределами [2, с. 137].

Наряду с развитием экономического образования в настоящее время все большее внимание уделяется развитию творческих и интеллектуальных способностей каждого обучающегося. Перед образованием ставится задача привлечения к конкурсному и олимпиадному движению как можно большего числа школьников, стремящихся к саморазвитию, а также их поддержка за счет создания новых образовательных форм [3]. Именно поэтому современными исследователями в области образования была выявлена необходимость организации школьных предметных олимпиад, позволяющих выполнить вышеперечисленные задачи [6].

В современной литературе под олимпиадным движением (как формой организации обучения) понимают активную творческую созидательную деятельность всех участников образовательного процесса (педагогов и школьников) на основе интеграции коллективной и соревновательной деятельности, направленной на достижение целей обучения [5, с. 125]. Предметная олимпиада – это состязание обучающихся, требующее от участников демонстрации знаний и навыков в области одной или нескольких изучаемых дисциплин [1, с. 90].

Подготовку к состязаниям стоит начинать с выбора олимпиады, участие в которой будет приоритетным для обучающегося (в зависимости от мотива, желания поступить в тот или иной вуз, уровня подготовки школьника и т.д.).

Самой массовой олимпиадой школьников является Всероссийская олимпиада школьников (далее – ВОШ). Ежегодно в ней принимают участие свыше 6 млн. школьников. ВОШ охватывает 24 предметные области и проводится в течение учебного года с сентября по май. Победа в заключительном этапе Всероссийской олимпиады дает право школьникам поступить без экзаменов в любой университет Российской Федерации по профилю олимпиады и быть награжденным специальной премией Правительства РФ.

В последние годы наряду с ВОШ сложилась система олимпиад школьников, которые проводятся под эгидой Российского совета олимпиад школь-



ников (далее – РСОШ), который был создан в 2007 году с целью поиска и поддержки одаренных детей. Организаторами таких олимпиад могут выступать как органы власти, так и вузы, общественные организации, средства массовой информации и иные юридические лица. Каждый год организаторы олимпиад присылают заявки в РСОШ, которые проходят экспертизу на включение их в Перечень олимпиад школьников на текущий учебный год (далее – Перечень). Перечень вызывает большой интерес у участников олимпиад школьников, так как льготы при поступлении в вузы получают победители и призеры только тех олимпиад школьников, которые включены в Перечень.

В 2017/18 уч. г. в Перечень олимпиад школьников вошли 9 олимпиад по экономическому профилю (табл.).

Таблица

**Список олимпиад по экономике, включенных  
в Перечень олимпиад школьников на 2017/18 уч. г.**

№ п/п	Название	Профиль	Уровень
1.	Межрегиональная олимпиада школьников «Высшая проба»	Экономика	I уровень
2.	Межрегиональная экономическая олимпиада школьников имени Н.Д. Кондратьева	Экономика	I уровень
3.	Межрегиональный экономический фестиваль школьников «Сибиряда». Шаг в мечту»	Экономика	II уровень
4.	Олимпиада школьников Санкт-Петербургского государственного университета	Экономика	II уровень
5.	Московская олимпиада школьников	Экономика	II уровень
6.	Всероссийская олимпиада школьников «Миссия выполнена. Твое призвание – финансист!»	Экономика	III уровень
7.	Плехановская олимпиада школьников	Экономика	III уровень
8.	Открытая олимпиада по экономике НОЦ ИСЭРТ РАН	Экономика	III уровень
9.	Олимпиада школьников Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации	Экономика	III уровень

Олимпиады Перечня так же, как и Всероссийская олимпиада, имеют массовый характер. Только за 2015/16 – 2016/17 уч. г. участие в них приняли более 50 тыс. школьников со всей России.

Так как предметная олимпиада является не только средством расширения кругозора обучающихся, формирования интереса к предмету, стимулирования интеллектуального развития, но и средством выявления одаренных учеников, перед авторами олимпиадных заданий стоит нелегкая задача – придумать действительно интересные творческие задания повышенной сложности, которые были бы посильны и доступны для решения любому ребенку [4, с. 55].

Чем выше уровень олимпиады, тем сложнее ее задания. Особое внимание школьникам стоит обратить на олимпиады I уровня – «Высшая проба» и

олимпиаду имени Н.Д. Кондратьева. Так как они имеют I уровень, соответственно дают максимальные льготы при поступлении (БВИ или 100 баллов за ЕГЭ). Так как структуры олимпиадных заданий разнообразны, стоит акцентировать внимание на выбор нескольких приоритетных олимпиад, а не участвовать во всех. Таким образом, важным пунктом подготовки является ее системность и практика решения задач различного уровня.

Следующим этапом подготовки к олимпиаде является выбор литературы для подготовки. Среди учебников по экономике стоит выделить учебник В.С. Автономова и учебник под редакцией С.И. Иванова, А.Я. Линькова. Все большую популярность среди педагогов и школьников набирает учебник М. Бойко «Азы экономики», в котором в доступной форме изложены основные постулаты экономической науки, приведены примеры из повседневной жизни, а также разобрано большое количество задач.

Подготовиться к олимпиаде помогут также различные сборники заданий. Среди задачников выделим пособие Д.В. Акимова, О.В. Дичевой и Л.Б. Щукиной, а также книгу И.А. Алешковского и Ф.С. Картаева. В процессе обучения можно использовать также материалы Олимпиад Перечня, так как организаторы состязаний обязаны публиковать в сети условия заданий и их решения.

Для разнообразия форм занятий, а также в качестве дополнительного чтения стоит обратить внимание на следующие книги: «Экономический образ мышления» П. Хейне, «Экономист на диване» С. Ландсбурга, «Голую экономику» Ч. Уилэна, «Экономиста под прикрытием» Т. Харфорда и т.д.

Помимо печатных изданий, существуют также интернет-ресурсы. Среди них можно выделить онлайн-курсы старшего преподавателя НИУ ВШЭ к.э.н. И. Кима «Экономика для неэкономистов» и «Экономика». Информацию обо всех олимпиадах по экономике, а также материалы олимпиадных заданий можно найти на портале [Olimpiada.ru](http://Olimpiada.ru). Стоит отметить также сайт «Экономика для школьников» ([ILoveEconomics.ru](http://ILoveEconomics.ru)), который существует с 2008 года. На нем размещены более двух тысяч олимпиадных заданий по экономике, списки литературы для подготовки к олимпиадам и расширения экономического кругозора, образовательные видеоролики.

Таким образом, можно выделить следующие рекомендации по подготовке к олимпиаде:

1. Определение мотива участия в олимпиаде (в зависимости от него выбираем уровень олимпиады).
2. Системность (подготовка должна быть регулярной и комплексной).
3. Практика (решение заданий различного уровня сложности).
4. Работа с информационными ресурсами (учебники, задачки, публикации, интернет-ресурсы и т.д.).

5. Самостоятельность. Каким бы опытным ни был педагог, важен вклад в подготовку самого ребенка.

Вместе с данными рекомендациями стоит отметить и роль учителя. Для успешной подготовки школьников педагог должен сам быть увлеченным олимпиадным движением, свободно ориентироваться в системе олимпиад и иметь практику решения олимпиадных заданий.

1. Веремеенко, А. Подготовка к предметным олимпиадам: взгляд учителя / А. Веремеенко // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. – № 1. – С. 89-96.

2. Михеева, С.А. Становление школьного экономического образования в России / С.А. Михеева // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 136-151.

3. Огурэ, Л.Б. Многопредметная образовательная олимпиада как дидактическая форма организации и активизации интеллектуальной деятельности школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Л.Б. Огурэ. – М., 2004. – 160 с.

4. Павлова, О.А. Образовательный потенциал предметных олимпиад: на примере олимпиад по математике / О.А. Павлова, А.В. Лыфенко // Начальная школа. – 2016. – № 4. – С. 53-58.

5. Пучков, Н.П. Олимпиадная среда как фактор обеспечения качества подготовки специалистов / Н.П. Пучков, А.И. Попов // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в образовании и науке. – СПб., 2008. – С. 125-126.

6. Шарапков, А.Н. Педагогические условия гуманизации режима интеллектуального испытания школьников на предметных олимпиадах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А.Н. Шарапков. – Рязань, 2003. – 20 с.

## **РЫНОК ТРУДА И СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

*С.Ю. Елисеева*

*Научный руководитель Ю.С. Маркова, ст. преподаватель*

*Пермский государственный национальный исследовательский университет  
г. Пермь*

В современном обществе одну из важных и определяющих ролей играет взаимодействие рынка труда и системы профессионального образования. Это обуславливается тем, что от их взаимодействия зависит эффективность рыночной экономики, удовлетворенность работодателей и работников. Ведь именно рынок труда определяет и формулирует требования качества профессиональных образовательных услуг, которые, в свою очередь, направлены на

удовлетворение потребностей работодателей, на улучшение экономики страны в целом. Следует отметить, что особую актуальность проблема исследования взаимодействия сферы профобразования и рынка рабочей силы приобретает в условиях нарастания кризисных тенденций. Например, одна из острых проблем взаимодействия – это определенный разрыв в несоответствии структуры подготовки специалистов и спроса на нее в экономике страны. То есть на данный момент рынок труда нуждается в квалифицированных, отвечающих современным требованиям рабочих, однако система профессионального образования не полностью реализует эти запросы. Например, профобразование во многом ориентируется на количество выпускаемых специалистов, нежели на качество, тем самым не соответствуя требованиям рынка труда.

На заседании Государственного совета в 2015 году президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин о вопросе развития профессионального образования в России отметил, что качество образования должно оцениваться, опираясь на критерии, которые предъявляются обществом, экономикой, работодателями, и, несомненно, рынком труда [7]. Опираясь на вышеупомянутые причины, можно заметить, что данная тема представляет интерес для изучения и является актуальной на сегодняшний день.

Рынок труда понимается как «...система отношений, формирующихся на стоимостной основе между работодателями – собственниками средств производства, и наемными рабочими – владельцами рабочей силы по поводу удовлетворения спроса первых на труд как предпринимателей и потребностей вторых в работе по найму как источнике средств существования» [5]. Система профессионального образования является важным инструментом приведения в соответствии спроса и предложения рабочей силы. Социологами на сегодняшний день выделяются три основных теоретико-методологических подхода для социологического рассмотрения образования, в том числе профессионального образования: 1) системный; 2) деятельностный; 3) институциональный. Нас же будет интересовать третий подход – институциональный. Ввиду изучения профессионального образования в срезе с рынком труда, данное понятие будет рассматриваться как «...сложная система отношений по поводу обмена доходов предприятий или отдельных индивидов на фонд жизненных средств, необходимых для воспроизводства рабочей силы, превращения простой рабочей силы в квалифицированную, размещения работников в системе общественного разделения труда» [10].

В последнее время в экономической и социологической науке часто уделяется внимание проблемам и тенденциям во взаимодействии рынка труда и профессионального образования. С одной стороны, кризис взаимодействия обусловлен появлением негативных тенденций в состоянии экономики страны. С другой стороны, это связано с регрессом профессионально-квалифи-

кационной структуры. Ключевым становится вопрос о согласовании действий этих рынков, что обеспечило бы результативность для экономики страны.

Условия нынешнего положения рынка труда в России обуславливают тенденцию реформирования кадрового обеспечения страны. Кадровое обеспечение в данной работе понимается «как непрерывный, скоординированный во времени и пространстве процесс, направленный на определение количественной и качественной потребности в персонале, разработку мероприятий по удовлетворению данной потребности в интересах, как работодателя, так и работника» [1]. Это связано с тем, что работодатели выражают интересы в новом кадровом обеспечении с целью быть эффективным и конкурентоспособным на современном рынке труда. Однако процесс реформирования кадров влечет за собой ряд проблем, которые отражаются на взаимодействии рынка труда и системы профессионального образования.

Во-первых, это проблема, которая связана с дефицитом рабочей силы на рынке труда: «подавляющее большинство компаний (86%), работающих в России, сообщили, что испытывают нехватку квалифицированных специалистов и менеджеров» [9]. По словам исследователей, данная проблема возникла среди работодателей еще в начале XXI века и сохраняется по сей день. Например, «по данным Госкомстата России, при общей численности занятых в промышленности в середине 2000-х г. – более 10 млн. человек – дефицит квалифицированных рабочих кадров превысил 2 млн.» [8]. Сегодня проблему дефицита кадров называют «круглосуточной головной болью» [2] российских работодателей. Этот вопрос решается на общегосударственном уровне. Исходя из формулировки такой задачи, можно определить еще одну проблему, которая касается того, что профессиональные образовательные учреждения не успевают создавать или не имеют инновационных и технологических возможностей создавать новые кадровые позиции. Некоторые ученые объясняют это тем, что система образования, в том числе профобразования, очень консервативна, поэтому не может в полной мере организовывать новые виды деятельности, запрашиваемые работодателями. Таким образом, мы получаем неудовлетворенную потребность работодателей в новых кадрах, т.е. дефицит рабочей силы.

Следующая важная тенденция касается глобализации – современного процесса, который заставляет трансформироваться многие социальные институты. Процесс глобализации создал дисбаланс в согласованности изучаемых категорий. Это находит отражение в проблеме трудовой миграции и в проблеме невостребованности специальностей на российском рынке труда. На данный момент идет внедрение международных стандартов образования, работодатели в связи с унификацией квалификационных систем начинают предъявлять к запросу работников наличие высоких компетенций. Это влечет за собой увеличение миграции специалистов с целью получения профессио-

нального образования и соответствующей практической подготовки или рабочего места. Доказательством этого служит федеральная служба гос. статистики: в 2011 году число выбывших из страны составляло около 60 тыс. чел., на 2015 год это число практически увеличилось вдвое – около 1 млн. человек [6]. Основную причину указывают профессиональную и трудовую миграцию.

Помимо этого, хотелось бы отметить такую тенденцию как ориентацию представителей профессиональных образовательных учреждений на потребность абитуриентов и их родителей, а не на запросы работодателей, что несет за собой несоответствия спроса и предложения на рынке труда. С одной стороны, выбор ориентации на абитуриентов понятен, так как именно им проф. учреждения предлагают образовательную услугу. С другой стороны, выпускаемые специалисты предоставляются рынку труда, поэтому должны соответствовать его запросам. Эту проблему описывает в своей работе К.А. Завьялова: «По законам рынка, реализация образовательной услуги неизбежно приводит к ориентации на потребности основного потребителя, готового ее оплатить. В связи с этим, по крайней мере, в настоящее время содержание образовательной услуги определяется в большей степени субъективными факторами, среди которых немалую роль играют ценностные ориентации современной молодежи. К сожалению, следует признать, что данный факт оказывает преимущественно негативное влияние на структуру и содержание образовательного продукта. Связанно это с тем, что за последние 30-40 лет ценностные ориентации молодежи, влияющие на выбор профессии, и на отношение к процессу ее освоения существенно эволюционировали» [3]. И все эти последствия объективно ведут к тому, что в России повышается уровень безработицы, которая является объектом изучения многих исследователей.

Безусловно, кроме описанных выше проблем и тенденций существуют и другие, например, инновационное преобразование профессионального образования, которое тесно взаимодействует с рынком технологий. Однако и это взаимодействие не находится в позитивном русле, что опять же связано с консервативностью образования. Также можно обозначить проблему роста стоимости рабочей силы при одновременном удешевлении стандартных типовых производственных операций и другие.

В заключение хочется сказать, что все проблемы, прежде всего, отображают картину реального взаимодействия рынка труда и профессионального образования. В науке превалирует множество мнений относительно того, что кризис обусловлен некими демографическими причинами. Например, «"демографической ямой", снижением рождаемости в 1990-е гг. и резким уменьшением выпускников общеобразовательной школы» [4]. Конечно, можно говорить о такой зависимости, но только в одном смысле – как сокращение воспроизводства трудовых ресурсов для занятости. Однако демографический процесс не может и не должен определять эффективность профессионального

образования. Его проблемы возникли задолго до того, как демографический фактор создал угрозу пополнения учреждений студентами. Поэтому необходимо искать проблемы, которые обуславливаются иными процессами, и искать пути и методы решения данных проблем на государственном уровне.

1. Антропов, В.А. Кадровое прогнозирование и планирование на железнодорожном транспорте: монография / В.А. Антропов, В.С. Паршина, А.П. Макаридина, В.Л. Нестеров, И.П. Чирва. – Москва: ГОУ «Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте», 2010. – 188 с.

2. Бедарева, О.В. России кадровая катастрофа: шесть ракурсов одной проблемы. – Москва, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.e-executive.ru/>

3. Завьялова, К.А. Проблемы взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг / К.А. Завьялова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16997>

4. Кочетов, А.Н. Профессиональное образование и рынок труда: проблемы взаимодействия / А.Н. Кочетов // Социс. – 2011. – № 5. – С. 82-89.

5. Маслова, И.С. Российский рынок труда / И.С. Маслова. – Москва: Институт экономики РАН, 1993. – С. 4-5.

6. Миграция населения. Федеральная служба государственной статистики. – Москва, 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gks.ru/>.

7. Российская Федерация. Президент (2012 до настоящего момента; В.В. Путин). Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования от 23 декабря 2015 года. – Москва, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/>

8. Российский статистический ежегодник. 2005: Стат. сб. / Росстат. – Москва, 2006. – 819 с.

9. Сафронова, А. 86% компаний испытывают нехватку квалифицированных специалистов. – Москва, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/115508269/>.

10. Тертышный, А.Т. Проблемы подготовки специалистов в условиях становления рынка / А.Т. Тертышный // Образование в условиях перехода к регулируемой рыночной экономике: сб. науч. тр. – Москва, 1991. – С. 51-56.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РЕЗУЛЬТАТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

*Е.Ю. Зыкалова*

*Научный руководитель С.С. Золотарева, ст. преподаватель  
Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского  
г. Ярославль*

Актуальность проблемы формирования личностных результатов в учреждении дополнительного образования детей для педагогической теории и практики мы видим в том, что организации дополнительного образования наиболее полно и ярко позволяют детям реализовать свои личностные качества, творческие способности, расширить кругозор, а также помочь в выборе будущей профессии, которая может быть связана с каким-либо видом творчества.

В законопроекте «О дополнительном образовании» дополнительное образование понимается как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» [1]. Важным элементом системы деятельности УДОД являются результаты его деятельности. Результат чаще всего рассматривается как конечный итог, ради которого осуществляется деятельность, или итог деятельности, соотношенный с целями [3].

В концепции федеральных образовательных стандартов общего образования определение «личностные результаты» рассматривается как сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам [2].

Для того чтобы изучить процесс формирования личностных результатов детей младшего школьного возраста, нами было организовано лонгитюдное исследование в учреждении дополнительного образования «Центр детства и юношества» г. Ярославль. Нами было проведено 2 замера на одних и тех же детях хореографического коллектива «Радуга» (дети 7–10 лет, 13 девочек) в ноябре 2015 и 2016 гг.

В ходе исследования нами изучался одинаковый набор показателей, отражающих формирование личностных результатов детей: 1. Организационно-волевые качества (терпение, воля, самоконтроль). 2. Ориентационные качества (самооценка, мотивация, интерес к занятиям, нравственно-этическая ориентация). 3. Коммуникативная компетентность.



Мы использовали следующие методики: Методика «Беседа об УДОД» модифицированный вариант («Беседа о школе» Т.А. Нежновой, Д.Б. Эльколина, А.Л. Венгера); Опросник мотивации (А.Г. Асмолов «Типовые задачи для оценки личностных УУД»); Анкета «Оцени поступок» (дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э. Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой, 2004); Исследование самооценки ребенка с помощью методики «Лесенка» (составитель В.Г. Щур); Модифицированные таблицы для изучения коммуникативной компетентности и организационно-волевых качеств.

**I группа показателей** – организационно-волевые качества (терпение, воля, самоконтроль).

В результате проведенной диагностики, направленной на выявление уровня организационно-волевых качеств, было выявлено, что в коллективе детей 7–10 лет преобладает высокий уровень организационно-волевых качеств, при этом четко прослеживается увеличение количества детей, обладающих высоким уровнем (в 2015 году высоким уровнем обладало 7 человек, а в 2016 году уже 10 воспитанников). Сравнительный анализ показал, что за год произошли изменения. В частности, у большинства детей стал преобладать высокий уровень организационно-волевых качеств. В отличие от 2015 года, в 2016 году не обнаружился низкий уровень ни по одному из показателей организационно-волевых качеств.

**II группа показателей** – ориентационные качества (самооценка, мотивация, интерес к занятиям, нравственно-этическая ориентация).

Изучение особенностей самооценки показало, что в данном коллективе детей в 2015 году преобладал низкий уровень, а в 2016 году стал лидирующим средний уровень самооценки, то есть в коллективе повысился уровень самооценки. Редко встречалась завышенная самооценка (всего у одного ребенка). Высокая самооценка наблюдалась у нескольких детей. Что касается реалистичности самооценки, то дети стали более адекватно оценивать себя и свои возможности.

Исследование уровня мотивации позволило выявить следующее: дети обладают высоким уровнем мотивации, как в 2015 году, так и в 2016 году, но отличие результатов заключается в том, что изменилась лидирующая мотивация. В 2015 году лидирующей мотивацией детей являлась учебно-познавательная, а на втором месте была социальная мотивация. В 2016 году все результаты по выявлению мотивации снизились по сравнению с прошлым годом. Возможно, причина этому – избирательность детей и более внимательное чтение предлагаемых вопросов. Снизилась отметка до самой низкой цифры по шкале негативное отношение к УДОД. В 2015 году негативное отношение к УДОД. В 2016 году результаты детей снизились до самой минимальной отметки, то есть все дети относятся к УДОД положительно.

Тенденцией по показателю интерес к занятиям является то, что в 2015 году высокий уровень (от 9 до 12 баллов) был выявлен у двух детей, а через год этот уровень был выявлен уже у 9 детей. Это означает, что возросло число детей, положительно относящихся к учреждению дополнительного образования с сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты. Можно говорить о том, что у детей хореографического коллектива «Радуга» отношение к УДОД находилось на среднем уровне, то есть в среднем положительное отношение к УДОД при отсутствии ориентации на содержание деятельности, а в 2016 г. на высоком уровне – положительное отношение к УДОД с ориентацией на содержание деятельности (социальные и собственно учебные аспекты).

В результате опроса детей по показателю нравственно-этическая ориентация нами было выявлено, что у детей незначительно преобладают конвенциональные нормы над моральными и выявлен средний уровень. Изменения заключаются в том, что недопустимость нарушения конвенциональных норм приближается к отметке недопустимости моральных норм. То есть дети начинают лучше понимать моральные нормы и их недопустимость.

**III группа показателей** – поведенческие качества (отражающие тип общения со сверстниками и определяющие статус ребенка в группе).

Изменение за год по данной группе показателей: в 2015 году высокий уровень коммуникативной компетенции выявлен у 9 детей (69%), а в 2016 году этот уровень был определен у более 90% детей, что составляет 12 из 13 детей. Можно сделать вывод о том, что в данном коллективе преобладает высокий уровень компетенции, но произошли изменения по сравнению с прошлым годом, а именно возросло количество детей, обладающих высоким уровнем. Снизилось количество детей со средним уровнем до минимального. Не был выявлен низкий уровень.

Таким образом, из проведенного эмпирического исследования на базе ГОАУ ДОД ЯО «Центр детей и юношества» мы выяснили, что в дополнительном образовании детей 7-10 лет хореографического коллектива «Радуга» возросло количество детей, обладающих высоким уровнем личностных результатов. У детей возросли мотивация и самооценка – дети адекватно оценивают себя и свои возможности, не выявлено негативного отношения к учреждению дополнительного образования, не выявлено низкого уровня организационно-волевых и коммуникативных качеств.

В результате опроса родителей нами было выявлено, что, по их мнению, у детей, посещая учреждение дополнительного образования, формируются личностные результаты. Родители считают, что для развития более высоких результатов детям помогает педагог – он способствует формированию личностных качеств детей, используя методы стимулирования (требования, поощрения, одобрения), создавая детям благоприятную атмосферу, а также осуще-

ствляя индивидуальный подход. Родители полагают, что дети с интересом посещают занятия в учреждении дополнительного образования.

В результате опроса педагога мы выяснили, что на детей влияют такие условия, как: последовательное введение учащихся в разнообразные виды деятельности, создание условий для передачи знаний, умений, навыков, формирование взглядов и убеждений, многообразие форм в учебном процессе, четкая организация подачи материала, учет возрастных особенностей, благоприятная атмосфера, развитие нравственной сферы и коммуникативных качеств. Для формирования личностных качеств педагог проводит: тренировочные и теоретические занятия, экскурсии, конкурсы, тренинги, формы контроля, организует показательные выступления, индивидуальные и групповые формы, просветительскую деятельность, ситуации успеха, дискуссии, подведение промежуточных итогов и итогов занятия, рефлексии, игровую, проектную и изобразительную деятельность.

Также организуется работа с родителями, а именно: родительские собрания, встречи, беседы, открытые занятия, совместные занятия детей и родителей, концерты, просветительская деятельность.

Проанализировав программу педагога ДО, мы выяснили, что он соблюдает определенные условия для реализации целей и задач, ценит индивидуальность каждого ребенка, учитывает возрастные особенности детей, создает благоприятную атмосферу в коллективе, использует различные формы занятий, в том числе и нетрадиционные, применяет интересные методы и приемы, проводит мероприятия познавательного характера, обсуждает с детьми их успехи, неудачи и перспективы на будущее. Таким образом, педагог способствует формированию и развитию личностного результата детей.

Все вышеизложенное доказывает, что в учреждении дополнительного образования детей формируются личностные результаты.

1. Выдержки из проекта Федерального закона «О дополнительном образовании» // Внешкольник. – № 5. – 1998. – С. 2-9.

2. Концепция федеральных образовательных стандартов общего образования / под. ред. А. М. Кондакова, А.А. Кузнецова – Москва: Просвещение, 2008. – 39 с.

3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЪЕДИНЕНИИ «АРХИТЕКТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ»

*А. Д. Игнатьева, Т.А. Юрьева*

Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского  
г. Ярославль

На сегодняшний день особое значение придаётся проблеме качественного образования, а его в свою очередь связывают с функциональной грамотностью, которая определяется адаптацией в обществе и способностью к самореализации. В обществе назрела необходимость не только добывать знания, но и находить новые, нестандартные пути их применения, комбинировать известные способы деятельности с новыми, искать альтернативные решения. Таким образом, одной из ключевых задач образования становится формирование метакомпетенций.

Мета – (за, через, над), всеобщее, интегрирующее, знание о знании.  
Компетенция (лат.) – соответствовать, подходить.

Исходя из этого, метакомпетенция – это способность добывать и применять знания, умения на основе практического опыта при решении задач общего рода, то есть личностная способность.

Особенность сферы дополнительного образования в том, что она позволяет более полно учитывать интересы, склонности и возможности учащихся и таким образом имеет больше возможностей для формирования метапредметных компетенций. Эффективность данного процесса обеспечивают инновационные формы и методы обучения.

Так в объединении «Архитектурное краеведение» для младших школьников с первого года обучения введён блок научно-исследовательской деятельности, в котором главное место отводится формированию метапредметных компетенций, а именно обучению постановки цели, задач, планированию и анализу. Но еще до его начала дети учатся высказывать своё мнение, приводить аргументы за и против, делать выводы по теме занятия. Например, учащимся даётся возможность сформулировать цель и задачи занятия, провести мини-презентацию своей работы, дать ее анализ.

На занятии используются технологии по развитию навыков публичных выступлений, например, опорные планы, дающие гарантированный результат качественного выступления. Для построения грамотного изложения материала применяются модели и схемы с заданным алгоритмом. Также используются знаково-символические изображения трудно запоминаемых терминов.

Для развития критического и творческого мышления используется метод эвристической беседы, при котором происходит как актуализация знаний, так и активизация процесса усвоения нового материала.

В арсенале методов обучения немаловажная роль отводится игре. Это ролевые игры, например: «Репка», направленная на развитие навыков аргументации и выбора тактики, во время призыва на помощь героев сказки. Игры-интерпретации, когда необходимо объяснить термин или значение, используя, например, пантомиму; или игры на логические соответствия – «Верно или не верно».

Все эти методы являются логическими предпосылками к блоку «Научно-исследовательская деятельность», в основе которого заложено формирование метакомпетенций, т.е. универсальных учебных действий, необходимых для решения задач не только связанных с архитектурой, но и любых других. Учащиеся усваивают понятия: новизна, актуальность, практическая значимость, учатся формулировать гипотезу, видеть проблему, применять альтернативные решения, корректировать свою деятельность и т. д.

Проведенный мониторинг среди учащихся, осваивающих блок научно-исследовательской деятельности, выявил, что степень их участия в научно-исследовательских конференциях за последние 4 года повысилась на 40%. Кроме этого показательно, что на протяжении этих лет учащиеся являлись победителями областных и городских научно-исследовательских конференций.

Разберём, какие же метапредметные компетенции формирует научно-исследовательская деятельность нашего объединения.

- Регулятивную – планирование своей деятельности в соответствии с поставленной целью и задачами.

- Информационную – осуществление поиска и переработки необходимой информации; умение выделять главное; грамотное изложение материала.

- Познавательную – умение анализировать и обобщать.

- Коммуникативную – умение аргументированно отстаивать свою точку зрения и учитывать мнение других людей; опыт совместной деятельности.

Степень владения метакомпетенциями определяет уровень развития личности. Одними из качественных показателей развития личности являются:

- 1) наличие позиции (устойчивые ценностно-смысловые установки);
- 2) творчество (поиск путей решения проблемных задач, открытость новому);

- 3) самостоятельность (инициативность, ответственность);

- 4) эстетические потребности и чувства.

Нет единого согласованного перечня ключевых компетенций, которые необходимо формировать, так как это всегда заказ общества. Но можно выделить ведущие, на наш взгляд, метапредметные компетенции:

- 5) когнитивная – способность добывать знания и считать их ценностью;

- 6) аксиологическая – способность осуществлять ценностный выбор, предпочитая «добро» «злу»;

- 7) социально-мировоззренческая – способность воплощать «активную гражданскую позицию»;

8) коммуникативная – способность взаимодействовать, добывать и перерабатывать информацию.

Владение метакомпетенциями – залог успешной деятельности в любой области в течение всей жизни.

## МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ «ЖИТИЯ...» АВВАКУМА)

*А.П. Котова*

*Научные руководители: Ю.В. Розанов, д-р филол. наук, профессор*

*Т.Н. Воронина, канд. филол. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Проблема изучения древнерусских произведений в школе в настоящее время является актуальной, поскольку в школьную программу включено немало средневековых памятников. У обучающихся нередко возникают трудности при восприятии древнерусских текстов. Поэтому необходимо грамотно планировать деятельность как учителя, так и ученика.

Цель исследования – предложить методику изучения древнерусских текстов в школе на материале «Жития протопопа Аввакума». Объект изучения – «Житие...» Аввакума. Задачи: 1) выявить основные проблемы анализа древнерусских текстов (на примере «Жития» Аввакума) и предложить пути их решения; 2) опираясь на классификацию методов Н. И. Кудряшова, обозначить наиболее эффективные методы изучения «Жития...» и выделить этапы анализа конкретного эпизода; 3) сделать вывод о том, нужно ли включать «Житие...» в школьную программу (базовый уровень) или рекомендовать данный текст к изучению только в профильных классах.

Методы изучения: аналитический, историко-литературный.

Исследование имеет практическую значимость, поскольку данные материалы могут быть полезны педагогам при подготовке к урокам литературы. Вопрос об изучении «Жития...» Аввакума в школе почти не рассматривался учеными. Нет специального исследования, которое бы помогало учителю в решении учебно-методических задач. Несмотря на то, что «Житие» в настоящее время изучается лишь в профильных классах (и оно, как правило, не включено в школьные программы), на наш взгляд, необходимо подготовить материалы в помощь педагогам. В настоящем исследовании предпринимается такая попытка. В этом и заключается научная новизна данной работы.

Основные проблемы, с которыми сталкиваются педагог и обучающиеся в процессе изучения древнерусских памятников, следующие: трудность восприятия средневековых текстов (языка, стиля и содержания); отсутствие реал-

лий, упомянутых в произведениях, в современном мире; идеология и мировоззрение средневековых авторов, отличные от мировосприятия современного читателя; дидактизм и морализаторство; отсутствие проекции сюжетно-фабульных компонентов на реальную действительность и т.д.

Чтобы помочь обучающимся преодолеть данные трудности, учителю стоит много времени уделить подготовке к уроку. Во-первых, школьникам необходимо иметь представление о времени, в котором создавался памятник. Без знания историко-культурного контекста изучать произведение неэффективно и бессмысленно. Поэтому, применительно к «Житию...» Аввакума, учитель может попросить одного из учеников подготовить сообщение об исторической ситуации на Руси в 17 веке, а другого – о личности Аввакума и его биографии. Во-вторых, учителю необходимо выбрать фрагменты для анализа, поскольку просить школьников читать текст в полном объеме нецелесообразно. В силу возрастных особенностей они не готовы к восприятию памятника от начала до конца.

На наш взгляд, при изучении «Жития...» в школе стоит обратить внимание на описания природы. Хорошо бы познакомить учеников с одним из первых пейзажей в древнерусской литературе. На наш взгляд, учащимся будет интересно сравнить, как природа характеризовалась (описывалась ли?) в более ранних текстах, которые уже изучены (например, в «Слове о полку Игореве»), и как она изображается в «Житии...» и в собственно художественной литературе. Для этого необходимо обратиться к двум или хотя бы к одному аввакумовскому пейзажу.

Главная сложность, с которой сталкивается педагог при проведении занятий, – восприятие произведения школьниками. Поэтому мы предлагаем воспользоваться переводом, например текстом Е. Кассировой [3]. Он находится в свободном доступе в сети Интернет, в отличие от перевода Понырко [2]. Отметим, что, анализируя эпизод, можно сравнить оригинальный текст и перевод (по желанию учителя).

Учитель может взять для анализа на уроке и описание природы у берегов «Байкалова моря». Обозначим границы эпизода от слов «Поехали из Даур, стала пища кончаться...» до предложения «И все это у Христа-то-света надевано для человеков...» включительно [1, с. 34-35].

Предварительный комментарий. Если учитель берет для анализа на уроке лишь один аввакумовский пейзаж, но необходимо дать сведения о сибирской ссылке Аввакума (сообщение ученика). Стоит сказать школьникам о том, что в отрывке, который будет им предложен, рассказывается о возвращении протопопа из сибирской ссылки.

Словарная работа. По нашему мнению, требуют особого внимания слова и словосочетания: Дауры (Даурия), братия, «Байкалово море», ватага, верста, столпы, Мезень, романовский лук и конопля. На наш взгляд, узнать о значении данных слов могут и сами ученики, если им дать индивидуальное задание

до урока. Затруднения, вероятно, возникнут лишь со словом Дауры и с сочетанием «Байкалово море» (почему Аввакум называет Байкал морем, а не озером?). В таком случае хорошо, если учитель попросит учащегося, выполняющего это задание, подойти к педагогу до урока и показать найденные материалы.

В тексте перечисляются животные: изюбри, осетры, лососи, стерляди, омули, сиги, нерпы и тюлени. На наш взгляд, нужно, чтобы школьники имели представление о каждом из них. Поэтому можно попросить кого-то из учеников найти фотографии этих животных, чтобы была возможность показать их классу.

Чтение и анализ текста. После выразительного чтения отрывка стоит спросить детей о первичном восприятии текста. В ходе беседы нужно попытаться выяснить, все ли понятно школьникам. Предлагаем систему вопросов и заданий для анализа эпизода:

1. Какой художественный прием использует автор в первом предложении («Поехали из Даур, стала пища кончатся, и с братиею мы Бога помолили, и Христос нам дал изюбря, большого зверя...» [1, с. 34])?

2. Как Аввакум характеризует «ватагу охотничью»? Почему он отказался от предложенных осетров?

3. Внимательно прочитайте, как Аввакум описывает путешествие по Байкалу. Подумайте, может ли быть буря в озере? Почему Аввакум называет сильные волны «бурей»?

4. Какие художественные средства и приемы использует автор, чтобы описать горы? Почему горы восхищают Аввакума?

5. Подумайте, почему в тексте не говорится о жителях данной местности, хотя постройки названы? Прокомментируйте слова «всё Богом деланно». Почему Аввакум именно так характеризует жилища?

6. Какие растения упоминает автор? С помощью каких художественных средств он их характеризует? С какой целью Аввакум сравнивает птиц со снегом? Какие художественные приемы и средства он использует, описывая рыб?

7. Почему Аввакум перечисляет рыб, птиц, названия растений и даже построек? Можно ли назвать пейзаж иерархичным и упорядоченным? Почему?

8. Какой вывод делает автор после описания природы? Можно ли считать, что пейзаж в тексте выполняет вспомогательную роль (служит поводом для нравоучения)? Или же он имеет самостоятельное значение (важен сам по себе)? Ответ аргументируйте.

9. Каким настроением проникнуто описание природы на берегах Байкала?

Для коллективной работы могут быть использованы 1, 2, 3, 8, 9 вопросы, а остальные – для обсуждения в группах или в парах.



Выводы. Подводя итог, важно отметить, что описание природы на берегах «Байкалова моря» имеет не вспомогательную, а самостоятельную функцию. Автор целенаправленно хочет показать красоту сибирской природы. Кроме того, Аввакум, возвращаясь из ссылки, испытывал радостные и светлые чувства. Это повлияло и на пейзаж (автор уже не испытывает страха перед суровой сибирской природой, а, напротив, восхищается ею). Кроме того, важно отметить, что Аввакум, перечисляя большое количество птиц, рыб и т. д., стремится показать, что мир разнообразен и непостижим. И, несмотря на все препятствия, которые пришлось преодолеть автору, он остается верен своей любви к прекрасному и удивительному миру, который не только восхищает, но и ужасает.

Таким образом, трудности, которые могут возникнуть у учеников при анализе «Жития...», можно преодолеть, если подготовить необходимые грамотно составленные раздаточные и справочные материалы, а также продумать все виды работы на уроке. Главные проблемы, с которыми может столкнуться учитель, на наш взгляд, связаны с восприятием языка произведения школьниками, а также с пониманием средневекового мировоззрения. Поэтому мы предлагаем брать для анализа переводной текст «Жития...». Более того, важно, чтобы школьники осознали, что в древнерусской литературе все события рассматривались как проявление Божьей воли. Без этого понимания изучать «Житие...», как и другие средневековые памятники, почти невозможно, поэтому важен комментарий учителя относительно мировоззрения того времени.

На наш взгляд, для анализа на уроках учитель может взять несколько ключевых эпизодов. Среди них могут быть рассказ о видении трех кораблей и один (или два) сибирских пейзажа. При работе с данными фрагментами учитель может использовать репродуктивный (слово учителя), эвристический (беседа), исследовательский *методы* и метод творческого чтения (выразительное чтение отрывка вслух) [4]. При анализе эпизодов большое внимание стоит уделить историческому комментарию и словарной работе, чтобы детям было легче воспринимать текст.

На наш взгляд, изучать «Житие...» целесообразно лишь в профильных классах или в рамках элективных курсов. Именно в классах с углубленным изучением предмета рассматривается широкий пласт древнерусской литературы (и часов на ее изучение выделено немало), поэтому изначально подготовленным школьникам будет легче воспринимать текст. В обычных же классах данное произведение очень трудно освоить даже фрагментарно (из-за небольшого количества часов на предмет, которые лучше использовать для изучения других текстов, более понятных школьникам).

1. Житие протопопа Аввакума, им самим написанное, и другие его сочинения / авт. коммент. Н. К. Гудзий и др.; вступ. ст. Г. М. Прохорова. – Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – 351 с.

2. Житие протопopa Аввакума: (последняя авторская редакция). В 2 кн. Кн. 1. / вступ. ст., пер. и коммент. Н. В. Поньрко. – Санкт-Петербург: Пушкинский Дом, 2016. – 218 с.

3. Протопop Аввакум. Житие // Мякотин, В. А. Протопop Аввакум. Его жизнь и деятельность / В. А. Мякотин, пер. Е. Л. Кассировой. – Москва: Захаров, 2002. – С. 5-62.

4. Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя. – Москва: Просвещение, 1981. – 190 с.

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФРАНЦУЗСКОЙ СКАЗКИ

*Е.А. Красовская*

*Научный руководитель Е.В. Опахина, канд. филол. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

В современном мире растёт интерес к культуроведческим проблемам обучения иностранному языку. В произведениях фольклора отражается определённый способ восприятия и осознания окружающей действительности, культурно-познавательный и социальный опыт людей.

Одним из основных жанров фольклора является сказка – эпическое и преимущественно прозаическое произведение авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел.

В методике преподавания иностранных языков сказка считается универсальным учебным материалом, так как в ней запечатлён мир иноязычной культуры, преломлённый через призму народного сознания или индивидуального авторского сознания.

Привлечение культуроведческих компонентов при обучении иностранному языку необходимо для формирования способности к общению на изучаемом языке, а сказки, в свою очередь, являются ценным учебным материалом, содержащим информацию о культуре, быте, традициях страны изучаемого языка.

Французская литературная сказка имеет долгую историю, корни которой уходят во времена Средневековья и Возрождения. Одними из первых авторских сказочных произведений считаются «Лэ» Марии Французской. В данных произведениях много общего с народной сказкой: мотивы, сюжеты, герои, волшебные атрибуты, перевоплощения, вторжение сверхъестественного в человеческую жизнь. Сказочная традиция, ярко проявившаяся у Марии Французской, по наблюдениям исследователей не получила на протяжении нескольких последующих столетий развития во французской литературе. С XVI века на французскую литературную сказку начинает влиять итальян-

ская традиция, которая связана с именем Боккаччо. Золотой век французской литературной сказки наступил на рубеже XVII–XVIII столетий, когда появляются сказки Шарля Перро.

Исследователь устного народного творчества В.П. Аникин рассматривает сказки как «коллективно созданные и традиционно хранимые народом устные прозаические художественные повествования такого реального содержания, которое по необходимости требует использования приёмов неправдоподобного изображения реального. Они не повторяются больше ни в каком другом жанре фольклора» [1].

Сказка представляет собой огромное культурное и языковое богатство.

При правильной адаптации сказка представляет интерес для людей любого возраста и уровня подготовки, поскольку отличается «занимательностью сюжета, имеет приключенческий характер действия, развивающегося чётко, динамично» [2].

Сказка обладает большим социокультурным потенциалом и образовательной ценностью, так как в ней отражены история и культура, национальные традиции, а также быт той или иной страны.

Чтение и работа с текстом сказки способствует развитию воображения, мышления, памяти.

Необходимость включения сказок в содержание обучения определяется их эстетической культуроведческой значимостью [5].

Именно в сказке можно выделить «национально-культурный» компонент, который обеспечит «диалог культур», существующий как непрерывный процесс осознания ребёнком собственной культуры в сравнении с незнакомой ему иноязычной культурой.

Согласно ФКГОС, в понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» входит социокультурная компетенция – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран/страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных её этапах (V–VI и VII–IX классы); формирование умения представлять свою страну, её культуру в условиях иноязычного межкультурного общения [3].

Представляется целесообразным изучение особенностей обучения иноязычной культуре посредством сказки на уроках иностранного языка в условиях средней школы.

С одной стороны, существенным достоинством современных учебников по французскому языку для средней школы является насыщенность их страноведческой информацией. Все факты и явления, вся информация о разных областях действительности франкоговорящих стран отбирались с учётом возраста обучаемых и их интересов. Владение этим материалом позволит школьникам лучше ориентироваться в стране изучаемого языка в случае её реального посещения.

С другой стороны, учебники французского языка содержат недостаточную информацию о стране изучаемого языка. Основным УМК, применяемым на начальном и среднем этапе обучения французскому языку, остаётся учебно-методический комплект «Синяя птица», авторами которого являются Н.А. Селиванова и А.Ю. Шашурина [4]. Информация о стране изучаемого языка чаще всего носит эпизодический характер и не даёт полного представления о стране, истории и народах, населяющих Францию.

Без знания обычаев, культуры, национальных стереотипов трудно осуществить качественное обучение языку.

Французский фольклор, в частности сказка, удовлетворяет определённым потребностям детского возраста (стремление к перевоплощению, интерес к таинственному и загадочному).

На уроках французского языка (средний этап обучения) мы предлагаем использовать комплекс упражнений на материале сказок Шарля Перро, направленный на развитие коммуникативной и социокультурной компетенции.

Для активизации языкового материала применялись различные виды и формы работы (ролевая игра, инсценировка и драматизация диалогов).

В ходе анализа главы «Il était une fois...» из учебника по французскому языку для 6 классов «Синяя птица» Селивановой Н.А, Шашуриной А.Ю. было выявлено, что в учебнике не представлена полностью ни одна сказка.

Для того чтобы дать ученикам возможность познакомиться со сказкой и проанализировать её, представляется целесообразным не только выносить работу с текстом сказки на домашнее чтение, но и проводить специальные тематические мероприятия (олимпиады, викторины и т.д.).

В результате проведения внеклассных тематических мероприятий у учеников 5–8 классов было выявлено, что работа над чтением и драматизацией сказочных произведений, соответствующих возрастным особенностям учащихся, способствует развитию творческого воображения, расширению словарного запаса, развитию индивидуальных способностей, креативности, повышению эмоциональной отзывчивости, стимулированию фантазии, образного и ассоциативного мышления, самовыражения, обогащению внутреннего духовного мира ученика.

Использование французской сказки на уроке французского языка способствует формированию умения извлекать культуроведческую информацию из текста.

Сказка на французском языке играет важную роль в процессе обучения иностранному языку и выполняет ряд функций: обучающую, воспитывающую, развивающую и мотивационно-стимулирующую.

В обучении французскому языку на среднем этапе могут быть успешно применены разработанные методические рекомендации и упражнения, направленные на развитие коммуникативной и социокультурной компетенции.

1. Аникин В. П. Русский фольклор / Учеб. пособие для филол. спец. вузов. – Москва: Издательство «Высшая школа», 1987. – 285 с.
2. Ишанова А. К. Жанроопределяющие признаки сказки и притчи // Народная и литературная сказка: Межвузовский сборник научных работ. – Ишим, 1987. – С. 153-159.
3. Приказ Минобразования России от 05.03.2004 № 1089 (ред. от 07.06.2017) «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=423105&rnd=290511.2127725157&from=333155-0#0>
4. Селиванова Н. А., Шашурина А. Ю. УМК «Синяя птица» для 6 класса. – Москва: Издательство «Просвещение», 2009. – 240 с.
5. Хаванская М. А., Колкова М. К. Формирование способности учащихся извлекать культуроведческую информацию из текста сказки // Современная методика соизучения иностранных языков и культур. – Санкт-Петербург: Издательство Каро, С. 23 – 25.

## «ПОТТЕРИАНА» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

*Р.Ю. Петрова*

*Научные руководители: Е.Н. Ильина, д-р филол. наук, профессор*

*Е.В. Опахина, канд. филол. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Фэнтези – один из наиболее популярных среди современных читателей литературных жанров. Вместе с тем изучение жанра фэнтези весьма продуктивно в социально-педагогическом отношении, о чём свидетельствуют исследования двух последних десятилетий, раскрывающие его педагогический потенциал и комментирующие особенности использования в фантастической литературе средств и способов передачи базовых понятий этики и морали [1].

Семитомный цикл романов о Гарри Поттере английской писательницы Дж. К. Роулинг пользуется большой популярностью у читателей разных стран, переведён на многие языки мира и в настоящее время активно используется в педагогическом процессе. В данной статье мы хотим обратить внимание на то, в каких формах и в процессе решения каких задач преподаватели разных стран обращаются к циклу романов о Гарри Поттере, а также обсудить возможность обращения к этому тексту в российском образовании.

Содержательный аспект «Поттерианы» активно используется французскими педагогами в практике изучения языков: английского и латыни.

Использование «Поттерианы» в качестве текстовой основы обучения английскому языку продолжает традиции обращения обучающихся к аутентичным текстам на изучаемом языке. Богатство семиотического пространства «Поттерианы» способствует формированию навыков чтения и перевода, расширению словарного запаса учащихся, поддержанию устойчивого интереса к изучению языка. Так, опрос французской газеты «Le Monde» показал, что педагогический эксперимент по использованию на занятиях по английскому языку семиологии «Поттерианы» на уроках английского языка активизировал познавательную деятельность обучаемых и привел к более высоким результатам по сравнению с традиционными учебными занятиями [2].

Дж. К. Роулинг, создавая образ «академии волшебства», активно использует в тексте своих романов латинизмы: имена персонажей, названия заклинаний, волшебных предметов и существ. В современном французском языке слова с латинскими этимонами используются весьма часто, но их внутренняя форма мало понятна современным школьникам. Поэтому толкование латинизмов с опорой на популярный художественный текст, как отмечают исследователи, оказалось весьма продуктивным [3]. Так, например, на форуме «VDM» французский преподаватель пишет о том, что половина обучающихся его факультатива по латинскому языку мотивировала свой интерес к предмету тем, что хочет понять смысл заклинаний, упоминаемых в романах о Гарри Поттере.

Учебно-методический контент, комментирующий средства и способы использования «Поттерианы» на занятиях по латыни, занимает во франкоязычном интернет-пространстве значительное место. В рубрике «Harriss Potter» преподаватели делятся опытом организации коллективной и индивидуальной учебной деятельности, выкладывают в сети собственные педагогические разработки и результаты исследовательской работы своих учеников. Набор предлагаемых посетителю сайта упражнений, текстово ориентированных на романы о Гарри Поттере, весьма разнообразен. Это задания, проверяющие *качество перевода* (подбор адекватного перевода термина или заклинания), расширяющие *словарный запас* ученика (семантическое освоение и грамматическое осмысление вновь изученных словарных единиц), развивающие *читательскую интуицию* при работе с текстом (вставить пропущенные фразы или вычеркнуть лишние), формирующие *орфоэтические навыки* (произнести, соблюдая закономерности латинского произношения и ударения), расширяющие представление о латинской *стилистике* (выявить в предложенном тексте закономерности латинского стихосложения) и *этимологии* романских языков (научиться распознавать во французском языке слова с латинскими и древнегреческими корнями) [4]. Исследовательская деятельность учащихся органично сочетает работу с текстом и развитие их творческих способностей. Так, например, в одной из школ г. Нанта итоги изучения «латинской» стороны «Поттерианы» освещаются в подробной презентации [5], объе-

диняющей поисковые и творческие работы детей: каждое явление, упомянутое в презентации, сопровождается рисунком авторства юных исследователей.

Американские педагоги обратились к атрибутике волшебного мира «Поттерианы» с целью повышения у школьников *мотивации обучения*. Так, например, Кайл Хаблер, учитель одной из орегонских школ, оформил свою классную комнату по образцу Хогвартса, потратив на это более 70 часов времени и значительную часть своих личных сбережений. Атмосфера в классе, как отметил педагог, непередаваемо изменилась: «дети носились по классу, изучая каждую деталь и в восторге делились друг с другом своими находками» [6]. Превращение обычной классной комнаты в «академию волшебства» способствовало повышению интереса к учёбе, улучшению успеваемости учащихся 7-8 классов, формированию у них более ответственного отношения к своей работе.

Таким образом, использование в педагогическом процессе цикла романов о Гарри Поттере имеет широкие перспективы. Во-первых, они определяются тем, что, несмотря на богатую атрибутику жанра фэнтези, этот текст реализует тип романа воспитания, известный в классической европейской литературе со времен Просвещения. Эстетической задачей романа воспитания является изображение социально-психологического и нравственного взросления человека, становления его самосознания в контексте того или иного социального окружения, под влиянием тех или иных педагогических идей [1]. «Идеальной школой» с точки зрения «Поттерианы» является Хогвартс – место, где воспитанники, одаренные необычными способностями, не только получают знания и формируют навыки, жизненно необходимые в мире волшебства, но и воспитывают в себе качества, определяющие их нравственную позицию. Это стремление к добру и правде, неприятие лжи и насилия, осознание ответственности за свои поступки, умение дружить и любить, радоваться и скорбеть, ненавидеть и прощать. «Педагогическое ядро» Хогвартса (*Альбус Дамблдор, Минерва Макгонагалл, Северус Снегг, Римус Люпин, Рубеус Хагрид*), при всех возрастных, интеллектуальных и поведенческих различиях, являет собой пример служения профессии, нравственного отношения к своим ученикам и коллегам.

Обращение к циклу романов о Гарри Поттере в российских школах, по нашим наблюдениям, осуществляется в следующих направлениях.

1) Работа с идейно-тематическим, сюжетно-фабульным, персонажным и эстетическим содержанием романов о Гарри Поттере на уроках внеклассного чтения зарубежной литературы [7].

2) Применение текстов «Поттерианы» и их русских переводов в качестве дидактического материала на уроках обучения языкам: английскому или русскому [8].

3) Использование атрибутики «Поттерианы» на уроках по другим предметам, проблематика которых так или иначе пересекается с объектным, ак-

сиологическим и акциональным миром Хогвартса (например, изучение признаков химических реакций на уроке химии или сущности электричества на уроке физики) [9], [10].

4) Проведение внеклассных мероприятий, так или иначе реконструирующих семиотическое пространство Хогвартса [11].

5) Работа с одаренными детьми: проведение предметных олимпиад, организация проектной деятельности обучающихся [12].

Последнее из перечисленных направлений представляется нам весьма существенным, так как в нём могут быть задействованы те особенности «Поттерианы», которые сложнее обнаруживаются в процессе чтения и обсуждения романов Дж. К. Роулинг, но при этом обеспечивают более тщательную филологическую подготовку обучающихся, формируют у них устойчивый интерес к научно-исследовательской деятельности. По нашим наблюдениям, материалом для осуществления этой деятельности в настоящее время могут быть не только тексты романов о Гарри Поттере в оригинале или в русскоязычном переводе, но и многочисленные вторичные тексты на его основе в различных дискурсивных практиках.

Проектная деятельность обучающихся позволит также более тщательно проанализировать культурологическую составляющую «Поттерианы», затронуть темы английского консерватизма, европейской рождественской культуры, традиций британского образования, реализации гендерных стереотипов в поведении юных волшебников и пр.

Как мы можем убедиться, цикл романов Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере является неисчерпаемым источником педагогических находок, стимулирует совместное творчество педагогов и обучающихся во многих странах мира, служит хорошей текстовой основой для разноаспектного филологического образования. Продолжение этой работы будет способствовать, с одной стороны, более тщательному освоению художественного пространства романа, а с другой – более глубокому постижению его нравственного потенциала и гуманитарной направленности.

1. Коваленко О.Ю. Авторский цикл Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере как литературный и социокультурный феномен / О.Ю. Коваленко // Молодой ученый. – 2017. – № 2 (42). – С. 387 – 393

2. South Park et Harry Potter ont été plus efficaces que neuf ans de cours d'anglais [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.lemonde.fr/societe/article\\_interactif/2011/01/24/south-park-et-harry-potter-ont-ete-plus-efficaces-que-neuf-ans-de-cours-d-anglais\\_1469928\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article_interactif/2011/01/24/south-park-et-harry-potter-ont-ete-plus-efficaces-que-neuf-ans-de-cours-d-anglais_1469928_3224.html)

3. Joanne Girardo. Harry Potter: quand le latin façonne les sortilèges [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/08/06/37003-20170806ARTFIG00002-harry-potter-quand-le-latin-faconne-les-sortileges.php>



4. Harrius Potter [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lamachinelatine.blogspot.ru/2012/12/harrius-potter.html>
5. Harry Potter latiniste [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://aplg.pagesperso-orange.fr/harry\\_potter\\_catherine\\_com.htm](http://aplg.pagesperso-orange.fr/harry_potter_catherine_com.htm)
6. Magical Teacher Surprises Students By Decorating His Classroom Like Hogwarts [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://aplus.com/a/teacher-kyle-ely-decorates-classroom-like-hogwarts-photos?no\\_monetization=true](http://aplus.com/a/teacher-kyle-ely-decorates-classroom-like-hogwarts-photos?no_monetization=true)
7. Система уроков по внеклассному чтению «Поттерианы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/urok-vneklassnogo-chteniya-garri-potter-894873.html>
8. «Гарри Поттера» позвали в школу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://life.ru/t/life78/943150/gharri\\_pottiera\\_pozvali\\_v\\_shkoly](https://life.ru/t/life78/943150/gharri_pottiera_pozvali_v_shkoly)
9. Урок химии в 8 классе по теме «Признаки химических реакций» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/konspekt-uroka-himii-v-klasse-po-teme-priznaki-himicheskikh-reakcii-1315999.html> (22.10.17)
10. Гарри Поттер в мире «Электричества». Урок физики в 8 классе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru/fizika/uroki/garripotteriworldieliektrichiestvaurokfiziki8klassieliektrichieskiieiaivlieniia>
11. Внеклассное мероприятие по произведениям о Гарри Поттере [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/material.html?mid=186346>
12. Исследовательская работа по литературе «Мир Гарри Поттера» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://easyen.ru/load/literatura/proekt/mir\\_garri\\_pottera/202-1-0-44820](http://easyen.ru/load/literatura/proekt/mir_garri_pottera/202-1-0-44820)

## **ДЕТАЛИРОВАНИЕ, МЕТОДЫ ОПТИМИЗАЦИИ ЧЕРТЕЖЕЙ В КУРСЕ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ**

***И.С. Петряшов***

*Научный руководитель **А.В. Прыганова**, доцент*

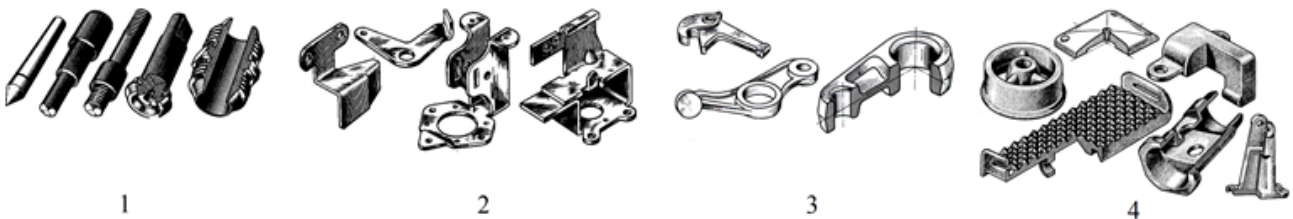
*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Инженерная графика дает импульс мыслительной деятельности первокурсников, развивает пространственное представление, учит грамотному подходу к выполнению чертежей различного назначения. Детализирование как последняя тема в программе обучения на первом курсе претерпела при сокращении объема аудиторных часов резкое уменьшение внимания, а то и полное исчезновение из рабочих программ. Это стало серьезным недостатком в подготовке бакалавров по направлениям, связанным с металлообработкой.

**Детализированием** называется выполнение чертежей деталей по чертежу общего вида или по сборочному чертежу изделия. При детализировании требуются все знания, полученные при изучении инженерной графики. От первокурсника требуется установить название и обозначение по спецификации детали, выбрать для нее главное изображение на чертеже и общее количество видов, разрезов, сечений, выносных элементов. При этом необходимо учитывать технологию. Здесь на помощь приходит преподаватель. Задача преподавателя сформировать у обучаемого творческий подход к чтению чертежа, дать навыки анализа и технологичности формы детали.

Классификация деталей с учетом формы деталей и способа изготовления всегда вызывает интерес первокурсников, погружая их в разнообразие деталей из сортаментного материала, листового материала, деталей, полученных горячей штамповкой, литьем, пластмассовых деталей и многое другое, изображения таких деталей представлены на рисунке 1. Из этого множества выбраны для изучения чертежи круглых деталей, чертежи деталей со стандартизованными элементами, чертежи корпусов литейной или штампованной формы. При подготовке к разработке чертежа детали преподавателю следует показать варианты выбора заготовок для нее с целью снижения трудовых и материальных затрат с учетом типа производства (массовое, серийное, единичное).



*Рис. 1. Примеры деталей:*

*1 – с поверхностями вращения; 2 – из листового стали;  
3 – штампованные детали; 4 – литые детали*

Важным направлением в подготовке обучаемого следует считать формирование стремления к оптимизации чертежа детали. Существует понятие «оптимальный чертеж». Оптимальными называют чертежи с полной, но обоснованно-экономной информацией, то есть графический объем должен быть минимальным, но достаточным для передачи геометрического образа детали и буквенно-цифровой информации о ней. В учебном процессе будущих бакалавров обучают следующим приемам оптимизации чертежа:

**1. Выбор вида** спереди, который называют главным изображением, несущим основной объем информации. Обоснованный выбор остальных видов. Умение основной вид (виды слева, справа, сверху, снизу, сзади) заменить местным видом, то есть показать тот элемент детали, который не просматривается на основном виде и представляет только часть его. Значительно снижается

объем графических работ и облегчается чтение чертежа при применении дополнительных видов на плоскости, не параллельных основным плоскостям для деталей с наклонными элементами. Всегда следует рассмотреть при этом возможность выполнения местного вида в качестве дополнительного.

**2. Соединение половины вида с половиной разреза.** Еще в разделе «Проекционное черчение», где изучаются чертежи деталей в виде учебных моделей, первокурсники учатся соединять вид с разрезом на разных видах детали, определять место размеров для внешней и внутренней формы и оценивать снижение трудоемкости таких чертежей.

**3. Чертежи круглых деталей.** Так называют чертежи деталей, поверхности которых образованы поверхностями вращения. Как правило, выбирается деталь токарной группы, пример на рисунке 2. Обучаемый должен представить положение заготовки на токарном станке, что позволяет выбрать главный вид, определить количество остальных видов или обосновать их отсутствие, заменяя их сечениями, местными разрезами. Здесь даются преподавателем первоначальные сведения по технологии с целью помочь найти оптимальный вариант нанесения размеров.

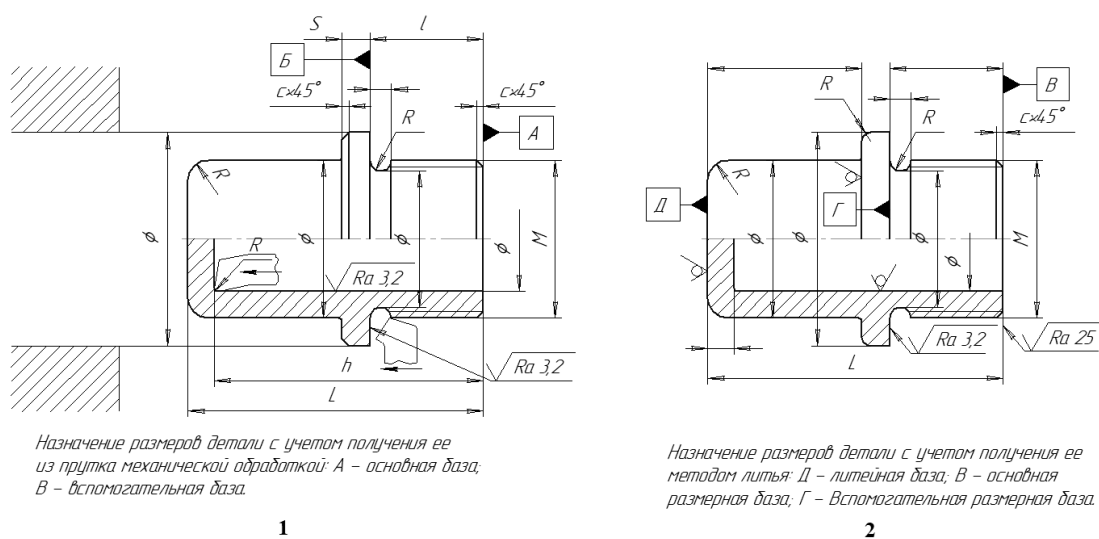


Рис. 2. Детали, полученные:  
1 – механической обработкой; 2 – литьем

**4. Детали со стандартизованными элементами.** При выполнении чертежей таких деталей применяется стандартизованная символика для обозначения резьбовых поверхностей, поверхностей «под ключ», конических, цилиндрических и сферических поверхностей, переходов в форме галтелей. Выбор размеров для таких деталей связан с работой со справочной литературой. Стандартизованы резьбы (кроме нестандартной прямоугольной) и их элементы (фаски, недорезы, проточки), конусности, угловые размеры, существуют ряды нормальных линейных размеров. В зачетной работе по курсу 30%-50% вопросов отведено выполнению таких чертежей.

**5. Чертежи литых деталей или деталей, получаемых горячей штамповкой.** Следует обратить внимание первокурсника на материал детали. Если в обозначении материала есть буква Л, материал детали будет литейный. Буква К указывает, что материал предназначен дляковки или горячей штамповки. Для формы деталей, полученных горячей штамповкой, характерна плоскость по линии разреза штампа и оси ее конических и цилиндрических поверхностей, перпендикулярных этой плоскости. Детали литейной формы сложнее, разъем может происходить по нескольким плоскостям и в разных направлениях.

Помощь преподавателя направлена на определение формы детали, ее базовых поверхностей, оптимального варианта нанесения размеров. На рисунке 2 показана деталь, выполненная литьем, при этом меняется база для нанесения размеров.

На этом этапе первокурсник предлагает самостоятельно выбор главного вида, количество изображений, масштаб чертежа и его формат. Все это происходит в контакте с преподавателем и часто претерпевает значительную корректировку. Оптимизация такого чертежа предполагает выполнение разреза на месте основного вида, изображение половины вида для симметричной детали, использование вынесенных и наложенных сечений, применение выносных элементов, схематичное расположение повторяющихся элементов и др. Количество изображений требует продуманной компоновки всего чертежа, пример на рисунке 3.

Детали такой конструкции сопровождаются текстовыми требованиями, разработать которые почти никогда не удастся из-за отсутствия специальных знаний у первокурсника и недостатка времени у преподавателя. Остается возможность демонстрации готовых чертежей деталей этой группы из учебной литературы и их чтение.

**Пример выбора критериев оптимизации чертежа детали, ограниченной несимметричным контуром:**

1. Наименьшее, но достаточное количество изображений (вместо вида снизу местный вид);
2. Правильный выбор главного изображения и его размещение (главный вид наиболее полно передает форму детали, вид сверху дополняет информацию о форме детали);
3. Обоснованное экономное применение местного вида Б;
4. Полная обратимость чертежа (соответствие оригинала его графической модели);
5. Простота изображений (легкость их восприятия);
6. Тип разреза (профильный) А–А соответствует форме изделия.

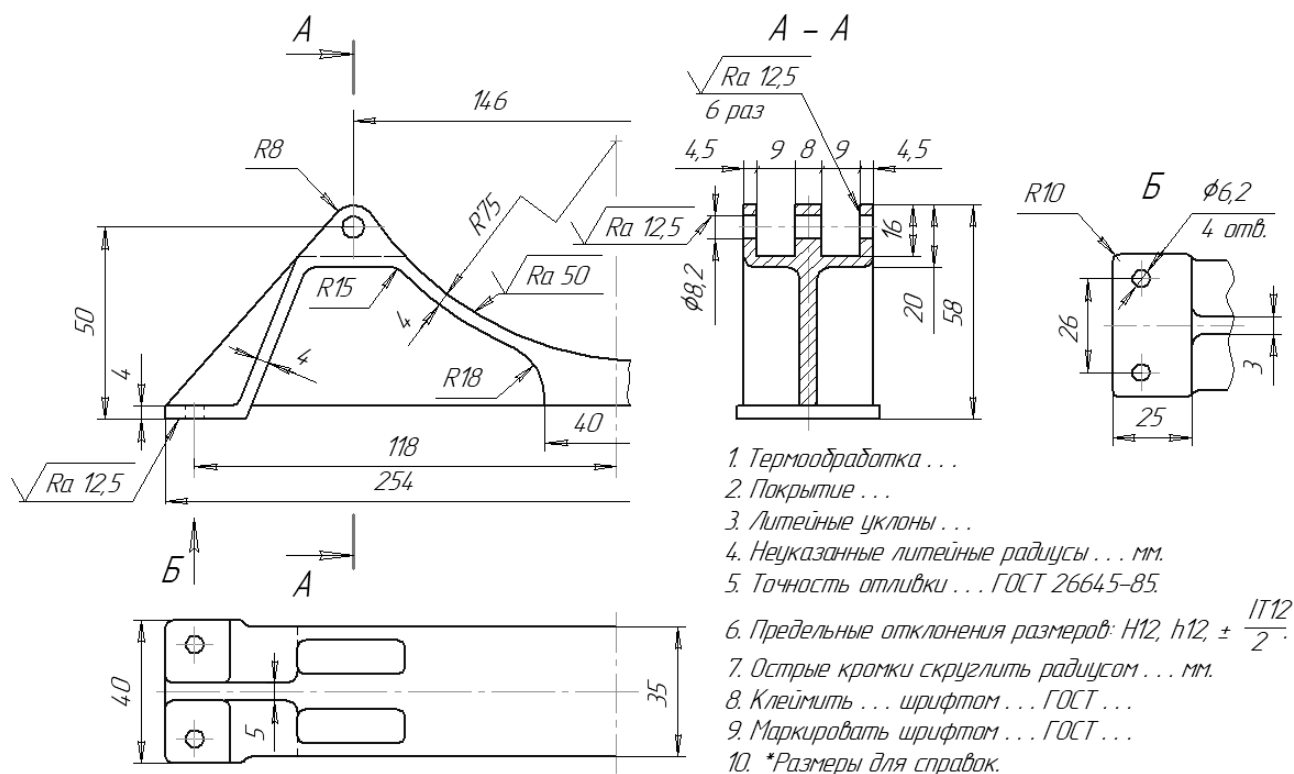


Рис. 3. Оптимизированный чертеж

1. Бабулин, Н.А. Построение и чтение машиностроительных чертежей: учебное пособие / Н.А. Бабулин. – Издание 12-е, дополненное. – Москва: Высшая школа, 2005. – 453 с.

2. Семенова, Н. В. Инженерная графика: учебное пособие / Н. В. Семенова, Л.В.Баранова. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014. – 89 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=275945>

3. Чекмарев, И.Г. Машиностроительное черчение: учебное пособие / И.Г. Чекмарев. – Москва: ИНФА – М., 2010. – 396 с.

## ДИНАМИЧЕСКАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ТРАКТОВКИ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ

**Н.Ю. Прохорова**

Научный руководитель **Н.В. Эйрих**, канд. физ.-мат. наук, доцент  
 Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема  
 г. Биробиджан

Возрастающая популярность задач с параметрами не случайна. Ведь при математическом моделировании различных процессов часто возникают задачи с параметрами (уравнения или неравенства, системы уравнений и нера-

венств, построение семейства кривых), которые являются одними из самых сложных задач в курсе элементарной математики [5].

Задачи с параметрами – одно из эффективных средств развития системного мышления, элементов математического творчества, исследовательских способностей учащихся, повышения уровня их математической культуры. С их помощью проверяется техника владения формулами, методами решения уравнений, умения выстраивать логическую цепочку рассуждений, но их решение вызывает значительные затруднения. Каждая задача с параметрами представляет собой целый класс обычных задач с полученными решениями. Этим объясняется присутствие задач с параметрами в вариантах ЕГЭ по математике. Методической ошибкой является то, что в школьном обучении такие задачи решаются лишь эпизодически при подготовке выпускников к ЕГЭ, так как по мнению самих учителей на решение задач с параметрами выделяется недостаточно часов при таком уровне сложности и разнообразии. Неподготовленность самого учителя – одна из причин слабого владения школьниками методами решения задач с параметрами. При этом ни в одном из общефедеральных комплектов учебников по математике (даже для углубленного изучения) нет систематического обращения к этим задачам. В связи с этим, вполне закономерен уровень выполнения школьниками задач данного типа – 0,32 % [1].

Необходимая часть решения подобных задач – исследование характера и конечного результата процесса в зависимости от значений параметра. Задачи данного типа требуют не просто глубокого понимания сути процесса, но и свободного владения различными математическими методами, а также скрупулезного анализа [3].

Многие задачи с параметрами содержат «геометрический подтекст», поскольку их решение подразумевает использование различных геометрических соображений. О связи между языком алгебры («языком формул») и языком геометрии («языком расстояний») было известно еще со времен Декарта. По словам немецкого математика Давида Гильберта «Арифметические знаки – это записанные геометрические фигуры, а геометрические фигуры – это нарисованные формулы».

Дать наглядное представление решению таких параметрических задач можно, используя графические возможности (анимацию) системы компьютерной алгебры Maple. Продемонстрируем это на конкретных примерах (задачи из вариантов ЕГЭ по математике профильного уровня).

Задача 1. Найдите все значения  $a$ , при каждом из которых система

$$\begin{cases} (x - 6)^2 + (y - 7)^2 = 16, \\ y = |x - a| + 3, \end{cases}$$

имеет ровно три различных решения.

Первое уравнение системы задает окружность с центром в точке  $(6; 7)$  радиуса 4. Второе уравнение – прямой угол с вершиной в точке  $(a; 3)$ , стороны которого образуют угол в  $45^\circ$  с осью ординат. При изменении параметра  $a$  вершина прямого угла перемещается вдоль прямой  $y = 3$  (рис. 1). При изменении положения вершины угла его стороны могут касаться заданной окружности, пересекать её или вообще не иметь с ней общих точек. Следовательно, для этих значений параметра  $a$  исходная система или не имеет решений, или таких решений существует одно, два, три.

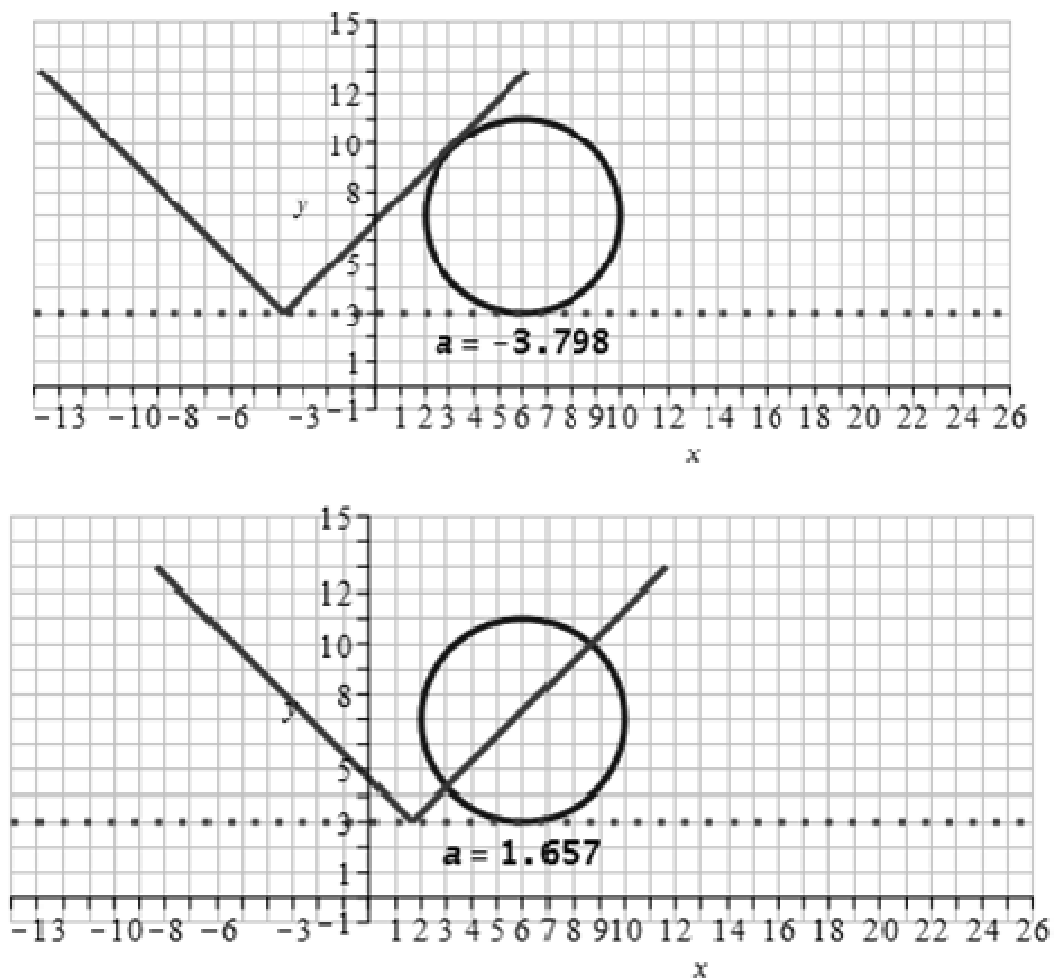


Рис. 1. Кадры анимации движения прямого угла по прямой – геометрическая интерпретация числа решений системы уравнений

Задача 2. Найдите все значения  $a$ , при каждом из которых уравнение

$$\left| \frac{6}{x} - 5 \right| = ax - 1$$

на промежутке  $(0; +\infty)$  имеет более двух корней.

График функции  $y = \left| \frac{6}{x} - 5 \right|$ , стоящей в левой части уравнения, можно получить из графика гиперболы  $y = \frac{6}{x}$  переносом вниз на 5 единиц и зеркальным отражением относительно оси  $Ox$  той части графика, которая лежит ниже оси абсцисс. А графиком функции  $y = ax - 1$ , стоящей в правой части заданного уравнения, является совокупность прямых, проходящих через точку  $(0; -1)$ . При изменении параметра  $a$  прямая поворачивается относительно своей неподвижной точки (рис. 2). Проследив за поворотом прямой, можно переходить к геометрическому решению задачи, поиску тех значений параметра  $a$ , при которых уравнение имеет три решения.

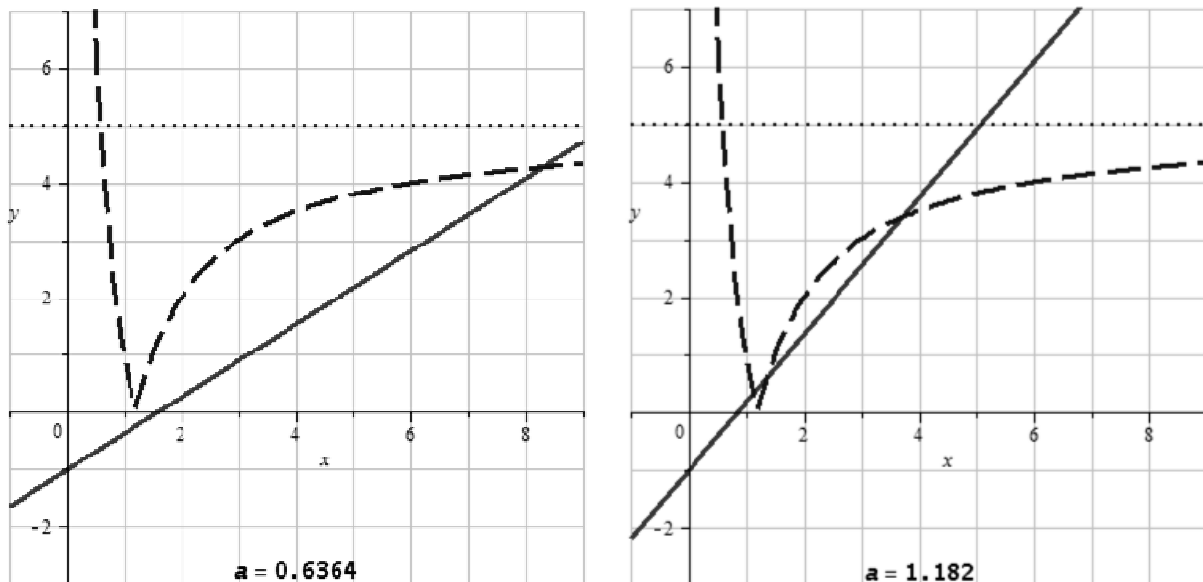


Рис. 2. Кадры анимации поворота прямой  $y = ax - 1$  – геометрическая интерпретация числа решений уравнения

Параметрические задачи не следует рассматривать как самоцель, но они могут служить убедительным поводом для глубокого изучения всего, что связано с функциями. Способность правильного применения функционального языка расширяет возможность выбора пути решения задачи с параметрами, так как функция – это не только математическое понятие, но и общекультурный объект. Многие понятия и свойства, связанные с функциями, находят отражение в анализе задач с параметрами и оказывают большое влияние на образованность учащихся. Следует отметить, что именно функциональная линия часто используется в других областях знаний и является неотъемлемой частью дальнейшего математического образования. Таким образом раздел, связанный с задачами с параметрами, в школьном курсе может оказать существенное положительное влияние на развитие общего уровня образованности обучающихся [2].



Всем специалистам в любой области научной и практической деятельности необходимы навыки решения задач с параметрами, а также знания некоторых их особенностей. В зависимости от параметра зависит исследование процесса, так как в большей степени изучение различных закономерностей (физических, химических, экономических и многих других) часто приводит к решению задач с параметрами [4].

1. Дведенидова Н.А., Коркина П.С. Задачи с параметрами – ужас? Нет, просто задачи // Успехи современного естествознания (Пенза). – № 5. – 2012. – С. 85.

2. Дмитриева Ю.А., Дятлов В.Н. Тема функций в задачах с параметрами // Задачи в обучении математике, физике и информатике: теория, опыт, инновации: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию П.А. Ларичева / М-во обр. и науки РФ; Вологод. гос. ун-т; Вологод. отд. науч.-метод. совета по матем.; Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Вологда: ИП Киселёв А.В., 2017. – 402 с.

3. Натяганов В.Л., Лужина Л. Методы решения задач с параметрами: учеб. пособие. – Москва: Изд-во МГУ, 2003. – 368 с.

4. Пак Г.К. Задачи с параметрами. // Серия: математика для абитуриента. Сам себе репетитор. Учебное пособие. – Владивосток. Изд-во Дальневосточного университета, 2000, 16 с.

5. Старков В.Н. 165 задач с параметрами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apmath.spbu.ru/ru/staff/starkov/165.pdf>

## ОБУЧЕНИЕ В АВТОШКОЛАХ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*О.П. Рябец*

*Научный руководитель Е.В. Печатнова*  
Алтайский государственный университет  
г. Барнаул

Общеизвестно, что качественное обучение положительно отражается на дальнейшей деятельности человека. Данное правило относится ко всем сферам, в том числе к такой социально-экономической проблеме как высокая дорожно-транспортная аварийность. Качество обучения в автошколе оказывает влияние на будущий стиль вождения и возможность участия в ДТП. Причем автошкола формирует не только объективные знания в области ПДД и дорожного движения, но и может влиять на формирование культуры вождения у кандидата в водители.

Согласно Приказу Минобрнауки России от 26 декабря 2013 №1408 «Об утверждении примерных программ профессионального обучения водителей транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий» необходимо уделять особое внимание повышению качества подготовки будущих водителей и соответственно на снижение числа дорожных аварий с участием выпускников автошкол [1].

Молодые водители находятся в зоне риска в отношении возникновения ДТП. Для разработки предложений по повышению эффективности обучения в автошколах проведен анализ некоторых особенностей ДТП с участием водителей с опытом вождения до 2-х лет. Анализировался период с января по август 2016 года по информации ГИБДД по г. Барнаулу.

На рисунке 1 отражены результаты анализа распределения исследуемых ДТП по дням недели: наибольшее число таких аварий регистрируется в субботу и понедельник.

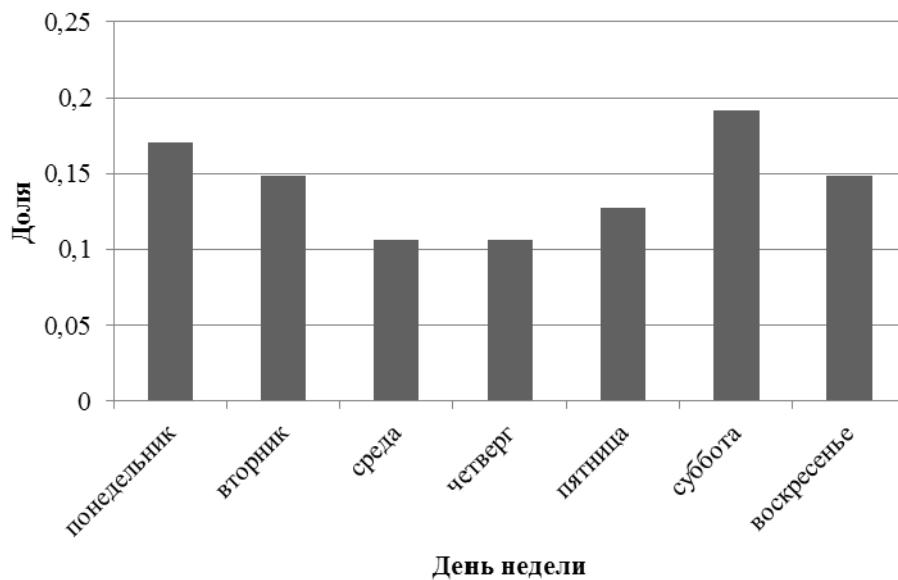
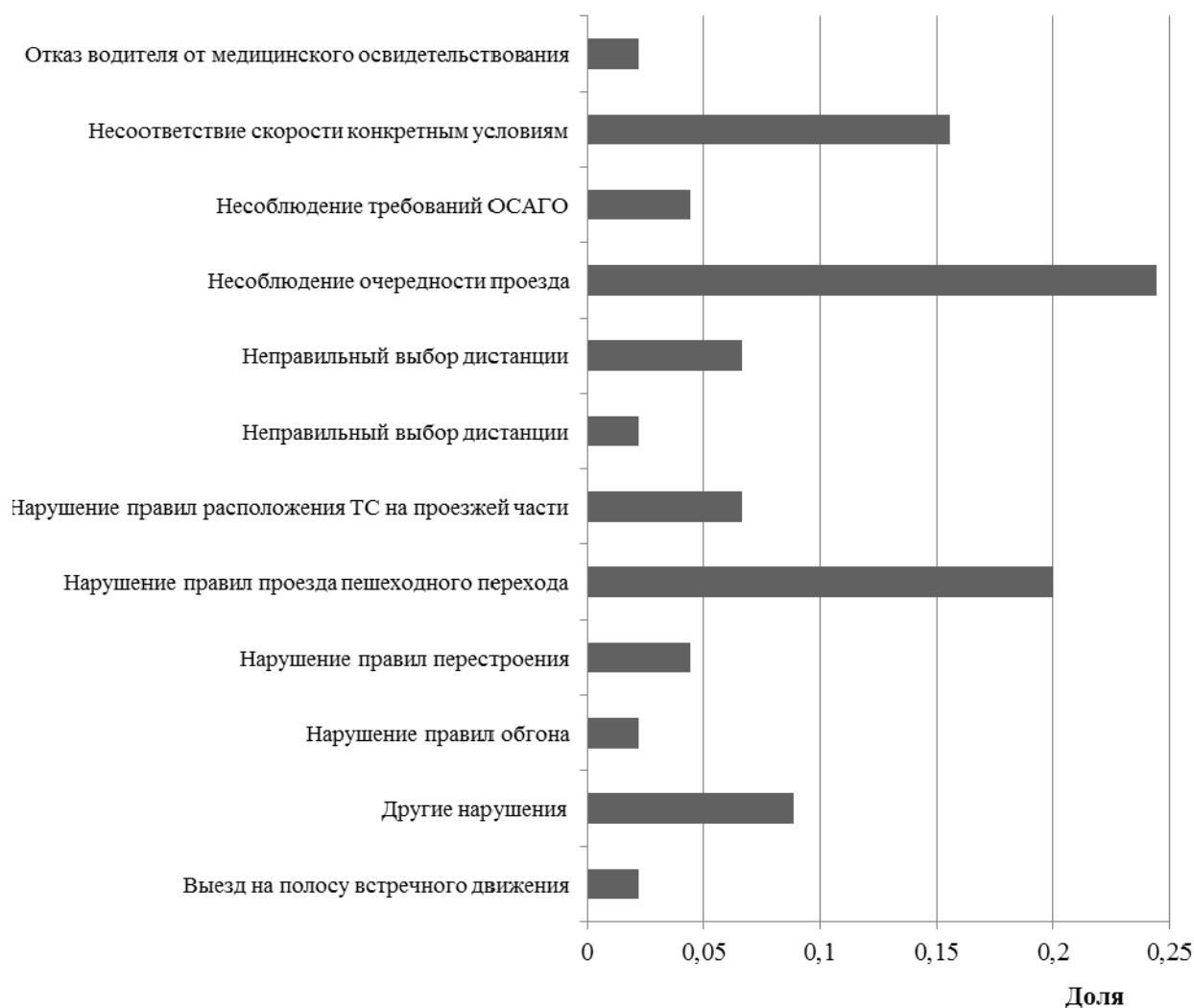


Рис. 1. Распределение ДТП с водителями с опытом вождения менее 2 лет по дням недели

Анализ улиц, на которых зафиксированы такие ДТП, показал, что наиболее аварийными являются ул. Малахова, Павловский тракт, Попова, Ленина, Красноармейский и Юрина.

Важным аспектом изучения аварийности с участием водителей с опытом менее 2 лет являются их нарушения ПДД, которые привели к ДТП. Анализ данных позволил построить линейчатую гистограмму (рис. 2), отражающую доли правонарушений среди всех нарушений ПДД, приведших к ДТП с участием неопытных водителей. Так основным видом нарушений является несоблюдение очередности проезда и нарушение правил проезда пешеходного перехода.



*Рис. 2. Распределение нарушений ПДД, приведших к ДТП с участием неопытных водителей*

Интересным является распределение водителей с опытом вождения менее 2 лет по полу (рис. 3). Значительно больше участников аварий мужчин, что связано со стилем вождения молодых людей. Мужчины более склонны к агрессивной езде, что при небольшом опыте вождения способствует созданию аварийных ситуаций. Практического умения выхода из подобных ситуаций в таком случае не хватает, и происходит авария. Женщины же более аккуратны, к тому же многочисленная статистика свидетельствует о том, что женщины чаще становятся участниками «парковочных аварий», а не ДТП с тяжелыми последствиями. Стоит также заметить, что мужчины относятся к риску попасть в аварию более спокойно, чем женщины, мужчины реже пользуются ремнями безопасности и чаще садятся за руль в состоянии алкогольного опьянения, чаще превышают скорость [2].

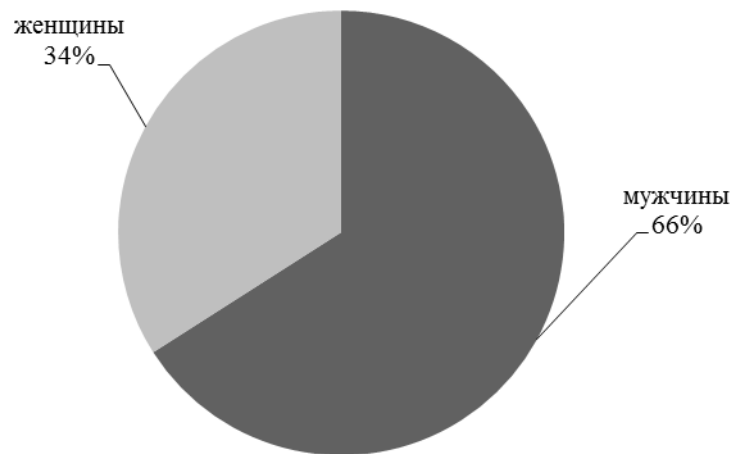


Рис. 3. Распределение по половой принадлежности

В ходе анализа выявлены основные особенности аварийности с участием неопытных водителей, на которые следует обратить внимание при организации обучения в автошколах. Нужно уделить особенное внимание ситуациям, требующим соблюдения очередности проезда и проезда пешеходных переходов. Проведенный анализ позволил выявить наиболее аварийные улицы. При обучении кандидатов в водители следует проложить маршрут по перечисленным улицам, показать основные опасности. Необходимо формировать безопасную культуру и стиль вождения у учеников автошколы, особенно у мужчин.

Кроме того, следует обратить внимание на сам процесс обучения в автошколах. До сих пор в данных организациях основной и практически единственной является обучающая функция. При обучении практически полностью отсутствует функция развития ответственности на дороге [1]. Повышение уровня подготовки в автошколе позволит минимизировать последствия и предотвратить большое число ДТП [3].

1. Печатнова Е.В. Повышение качества обучения водителей в автошколах / Е.В. Печатнова // Управление качеством образования, продукции и окружающей среды: материалы 8-й Всероссийской научно-практической конференции 14–15 ноября 2014 года / под ред. д. т. н., профессора А.Г. Овчаренко; Алт. гос. техн. ун-т, БТИ. – Бийск: Изд-во Алт. гос. техн. ун-та, 2014. – С. 59-61.

2. Василенко В.А. Исследование влияния психофизиологических особенностей женщин и мужчин на процесс управления автомобилем // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – № 5 (76). – С. 235-240.

3. Климова Г.Н. Методы повышения качества подготовки водителя автотранспортных средств / Г.Н. Климова, Е.В. Тарасова, П.В. Мещеряков // Воронежский научно-технический Вестник. – 2016. – Т. 4. № 4 (18). – С. 25-31.

## ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*С.В. Ситова*

*Научный руководитель М.В. Ступина, канд. экон. наук, доцент*  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

Необходимость регулирования взаимоотношений между социумом и природой посредством просветительской работы приобретает всё большую важность в данных условиях развития научной мысли, техники и технологий, промышленного развития, урбанизации, демографического роста.

Цель работы – определить концептуальные подходы к управлению развитием сферы экологической культуры.

Задачи:

- 1) выявить сущность проблемы экологии и экологической культуры;
- 2) разработать основные подходы к развитию экологической культуры.

Объектом работы является сфера экологической культуры.

Среди методов применен метод анализа, индукции, сравнительно-сопоставительный метод.

В данной статье под экологической культурой понимается часть общечеловеческой культуры, представляющей собой систему взглядов, ценностных установок и этических норм, применяемых в том или ином социуме, регулирующих отношения человека и природы.

Обоснование негативной экологической ситуации можно отобразить в двух показателях международных экологических организаций. Среди них – данные Всемирного фонда дикой природы (WWF) о сокращении популяции позвоночных животных на 58% за 40 лет в результате жизнедеятельности человека [2]. А также данные Глобальной сети экологического следа (GFN), утверждающей, что с 1970 года человечество стало жить в долг у планеты: чтобы удовлетворять потребность в ресурсах в настоящее время человечеству необходимо 1,7 планеты [5]. Важнейшее влияние огромной нагрузки на планету оказывает состояние экологической культуры населения.

Согласно результатам Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведенного в 2010 году среди россиян из 46 областей, краев и республик, только 2 % россиян способны грамотно оценивать и анализировать информацию об экологии, способны к рефлексии, восприятию новой экологической информации, выработке стандартов поведения в ситуациях, требующих правильного осмысления и действия [3]. Такая ситуация сложилась из-за отсутствия должного внимания к вопросу управления развитием экологической культуры.

В целях недопущения возможных экологических проблем отечественные и зарубежные специалисты обращают внимание на преобразование сферы

воспитания экологической культуры общества. В целенаправленной культурной политике концептуальные подходы могут лечь в основу для разработки целевых программ. Остановимся на подходах, которые важно учитывать в целях управления развитием экологической культурой.

Работа по развитию экологической культуры должна затрагивать максимальное число жителей с учётом возрастных и социальных особенностей. В таком дифференцированном подходе важно применение разных методов для людей различных групп.

В становлении экологически ориентированной личности можно выделить несколько наиболее важных направлений работы. Во-первых, экологическое образование и воспитание. Организованная система экологического дошкольного, школьного, профессионального образования имеет большой потенциал. В эффективной системе образования для участников образовательного процесса в экологическом направлении важен её систематический, планомерный и непрерывный характер. Начиная с дошкольных учреждений при широком охвате экологическим образованием, его преемственность в школьные учреждения углубляет материал предыдущего этапа. Школьное звено образования может осуществляться через реализацию основных образовательных программ и факультативных курсов. Имеет место дополнительное образование в рамках программ учреждений дополнительного образования, экологических центров, библиотек и пр.

В настоящее время в образовательные учреждения внедряются программы ФГОС по экологии. Это происходит поэтапно: в дошкольных учреждениях и начальных школах программы уже работают. К 2020 г. данные мероприятия запланированы для средних школ [1].

Следующее, второе направление в усовершенствовании системы развития экологической культуры, выходящее за рамки базового уровня, – экологизация учебного процесса, достижимая посредством экологизации содержания учебных дисциплин в образовательной программе. К теории обязательна практика – создание в образовательных учреждениях развивающей в экологическом направлении среды, своеобразной площадки для экологических проектов и интересной деятельности. Данное направление способно приблизить к реализации Постановление о Непрерывном экологическом образовании на региональном уровне, не нарушая содержание Федеральных государственных образовательных программ.

В-третьих, осуществление проникновения экологического направления в учебный процесс невозможно без грамотных учителей и воспитателей. Важно повышать квалификацию и заниматься переподготовкой педагогов, занимающих своё место в системе экологического просвещения.

В-четвертых, экологическое просвещение вне учебного процесса через организацию досуга. Немаловажный элемент в развитии экологической культуры оказывает семья, участие в экологических проектах и программах разного уровня (фестивалях, квестах, играх, мастер-классах, акциях и т.д.), эколо-

гическое самовоспитание и самообразование. Эффективность работы в этом направлении сопряжена с организацией единого эколого-образовательного пространства, значительной частью которого является сфера досуга и быта. Экологизация быта включает ознакомление с вопросом бережного ресурсопотребления, дающее значительный бонус для кошелька и повышение экологической культуры через информирование и пропаганду экологически безопасных товаров и услуг и т.д. Правильно организованная сфера досуга способна оказывать значительное влияние на все категории граждан в донесении экологической информации в разнообразных формах и форматах.

В-пятых, в формировании массового общественного сознания эгоцентрических смыслов один из главных ориентиров – средства массовой информации – Интернет, телевидение, кинопоказы, театральные постановки, литература и т.д.

В-шестых, работу по экологическому просвещению можно направить на людей разных профессий через раскрытие экологического направления в экономическом, политическом, социальном и духовном аспектах. Все сферы жизни переплетены с экологией: в экономической – многие экологические привычки выгодны в экономии денежных средств людей, в политической и социальной сфере – внимание к экологии властных структур связано с заботой о здоровье граждан, ответственности, духовный аспект – экологическое воспитание учит любить и заботиться о природе и её ресурсах и т.д. Здесь идёт речь об экологизации соответствующих сфер жизни, повышении значимости экологии в жизнедеятельности людей.

В-седьмых, создание эффективной системы по формированию экологической культуры, учитывая её межотраслевой характер, возможно на базе работы специализированного координационного органа [4].

Целевая работа по экологическому образованию, воспитанию и просвещению должна иметь результат, выраженный в конкретных действиях. Практическая деятельность включает этап социального проектирования с ориентацией на экологические цели и воплощение проектов – совместная практическая работа по улучшению экологического состояния конкретной местности.

В настоящее время в стране нет единой системы управления развитием экологической культуры. Но в условиях значительной антропогенной нагрузки и низкого уровня экологической культуры данная сфера приобретает особую важность.

Среди концептуальных подходов к управлению развитием экологической культуры можно выделить:

- систему базового образования в образовательных учреждениях;
- развивающую в экологическом направлении среду для генерирования экологических проектов локального уровня;
- экологическую подготовку педагогов;
- экологическое просвещение вне учебного процесса через организацию досуга;

- экоцентрические смыслы в массовом общественном сознании;
- экологизацию различных сфер жизни людей;
- организация работы специализированного координационного органа.

Приведенные подходы по развитию экологической культуры разработаны на основе систематического подхода. Каждый из них дополняет, способствует наиболее грамотному выстраиванию отношений человека с окружающей средой в управлении развитием экологической культуры.

1. Государственный доклад «О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2015 году» / Министерство природных ресурсов и экологии Российской Федерации [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: [http://www.mnr.gov.ru/gosdoklad-eco-2015/education.html# anchor-u111666](http://www.mnr.gov.ru/gosdoklad-eco-2015/education.html#anchor-u111666)

2. К 2020 году мир может потерять 2/3 диких животных [Электронный ресурс]: инф. сайт – Режим доступа: <http://quibbll.com/49309-k-2020-godu-mir-mozhet-poteryat-2-3-dikih-zhivotnyh/>

3. Экологическая культура россиян Пресс-выпуск № 1670. Всероссийского центра изучения общественного мнения [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=111285>

4. Ячменев В.А. К вопросу о концепции формирования экологической культуры / В.А. Ячменев // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. Биология. – Вып. 2. – С. 157-159.

5. EarthovershootDay [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <http://www.overshootday.org/newsroom/press-release-english/>

## **ИНТЕГРАЦИЯ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ В УРОКИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ**

*С.П. Сутугина*

*Научный руководитель Н.А. Мирошниченко, ст. преподаватель  
Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского  
г. Ярославль*

По различным данным, до 70% выпускников школ продолжают свое обучение в высших учебных заведениях. Соответственно они претендуют на разделение ценностей людей высокой культуры. В рамках школьного образования курс МХК может обеспечить не только обогащение социально-культурного фонда, но и подготовить к усвоению фундаментальной дисциплины – философии.



Педагогическая интеграция – это форма, которую приобретают объекты, вступая во взаимосвязи, возникающая при этом целостность обладает свойством системности, когда целое не равно сумме частей, а является новой функцией, возникающей в результате взаимодействия частей. Межпредметные связи являются и основой интеграции, и одним из ее уровней. Межпредметные связи способствуют систематизации учебного процесса и повышению прочности усвоения знаний учащимися, вызывают усиление познавательного интереса школьников к обучению и приобщают к научным понятиям о законах природы, идеях, теориях.

Поступающие в университеты претендуют на занятие определенного положения в обществе. Для этого человек должен обладать большим социально-культурным фондом, критическим мышлением, умением отбирать и анализировать информацию, обобщать и делать выводы. Развитиям данных качеств в стенах высшего учебного заведения может помочь курс философии. Но для большинства вчерашних выпускников это достаточно сложная дисциплина. В школьном курсе философия органично интегрируется в содержание мировой художественной культуры.

Культура включает в себя все элементы общественной жизни определенного исторического периода. Политика, религия, философия, мода, практически все социальные процессы – тесно взаимосвязаны. Художественная культура очень тонко и точно реагирует на все происходящие социальные изменения. Художественная культура – не просто совокупность объектов искусства. Любой пласт культуры представляет свое время, в котором властвует какая-то философская идея. Именно она и определяет содержание объектов искусства.

Для рассмотрения можно взять любой период развития человеческой цивилизации, например, Античность.

Идея красоты мира проходит через всю античную эстетику. В мировоззрении древнегреческих натурфилософов нет ни тени сомнения в объективном существовании мира и реальности его красоты. Для первых натурфилософов прекрасное – это всеобщая гармония и красота Вселенной. В их учении эстетическое и космологическое выступают в единстве. Вселенная для древнегреческих натурфилософов – космос (Вселенная, мир, гармония, украшение, красота, наряд, порядок). Во всеобщую картину мира включается представление о его гармонии, красоте.

Основные характеристики искусства Древней Греции: гармония, уравновешенность, упорядоченность, успокоенность, красота форм, пропорциональность. Главная цель древнегреческого искусства – эстетическое наслаждение. Трехмерность, пластика, скульптурность греческого искусства была отражением целостной и гармоничной модели мира и соответствующего ей целостного бытия греков.

Преподавать искусство, МХК в целом невозможно без включения философского знания. Ниже представлен ряд дидактических приемов (для их реализации не требуется соблюдения множества дидактических требований, он может использоваться как разово, так и во всем курсе):

1. Описание социальной, экономической и политической ситуации, в которой развивался определенный стиль или направление, творил тот или иной художник, скульптор или представитель любого другого направления в искусстве. Во многом политика, экономика и общественные процессы напрямую зависят от философской идеи заданного времени (классицизм – гражданский долг, например);

2. Хронологическое соотнесение культурного феномена (под культурным феноменом подразумевается направление, стиль, деятель, событие и т.п.) и философской эпохи;

3. Предложение ученикам выявить факторы, основываясь на уже имеющемся знании из курса обществознания, истории, литературы и других предметов, оказавшее влияние на формирование и развитие культурного феномена;

4. Демонстрация отражения эпохи в культурном феномене (антропоцентризм Ренессанса выражается в обращении к человеку деятелей искусства);

5. Установление закономерностей, проявляющихся и в искусстве, и в философии (пришедшая на смену идея часто отрицает предыдущую);

6. Опора на изученный в предыдущие этапы на уроках гуманитарной направленности материал, повторение изученного ранее на уроке материала;

7. Изучение определенной культурной эпохи параллельно (или с небольшим запозданием) с изучением этого же времени в курсе других предметов.

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТРЕНД СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Л.М. Сухарева*

Вологодский научный центр Российской академии наук  
г. Вологда

В настоящее время информационные технологии занимают важное место в жизненном пространстве человека и общества в целом. Именно поэтому XXI век можно с уверенностью назвать веком цифрового поколения, в котором мобильные, сетевые ресурсы становятся органичными, естественными элементами повседневной жизни.

В связи с этим возникает актуальный вопрос о тенденциях и перспективах современного образования. Необходимо внести коррективы в образовательную среду, изменить качество знаний, умений и навыков через переосмысление методов и приемов педагогического взаимодействия. Переход к

SMART-образованию позволит в процессе обучения перейти от репродуктивной формы передачи знаний к креативной форме, мотивирующей школьников на самостоятельный поиск и использование знаний и умений с применением самостоятельных творческих решений.

Ключевая роль SMART-обучения в системе образования обуславливает необходимость поделиться опытом ФГБУН ВолНЦ РАН по организации дистанционного образования. Экономическая интернет-школа НОЦ ВолНЦ РАН (ЭИШ) представляет собой дистанционную площадку, наполненную образовательным и развивающим контентом. Деятельность ЭИШ реализуется по трем направлениям (табл.).

Таблица

### Направления деятельности ЭИШ НОЦ ВолНЦ РАН

Направление	Характеристика	Способы организации
Образовательное	Образовательный процесс строится на взаимодействии обучающихся, кураторов в их школах и методиста ЭИШ.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– совершенствование дидактических материалов;</li> <li>– организация набора обучающихся;</li> <li>– проверка контрольных работ обучающихся;</li> <li>– формирование текущего и итогового рейтинга успеваемости;</li> <li>– информирование кураторов о результатах рейтинговой оценки учеников.</li> </ul>
Научно-исследовательское	Информирование и мотивирование обучающихся к участию в конкурсах и конференциях по экономическому направлению.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– рассылка обучающимся и их кураторам информационных материалов о проводимых мероприятиях в НОЦ и других учебных заведениях;</li> <li>– размещение информационных сообщений на новостном форуме ЭИШ.</li> </ul>
Консультационное	Консультации организуются методистом НОЦ как для обучающихся, так и для их кураторов. В ходе консультаций решаются организационные вопросы (регистрация, работа сайта), так и даются рекомендации по выполнению тестов и контрольных работ, разбираются типовые задания.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– письменная форма (e-mail, сообщения в социальной сети ВКонтакте (официальная группа ЭИШ), форум на сайте);</li> <li>– скайп-общение с кураторами и обучающимися;</li> <li>– личные встречи (выход в школы).</li> </ul>

В Экономической интернет-школе НОЦ ВолНЦ РАН функционирует 4 учебных курса:

1. Экономика 8 класс (предпрофильная подготовка);
2. Экономика 9 класс (предпрофильная подготовка);
3. Экономика 10 класс (профильная подготовка);
4. Экономика 11 класс (профильная подготовка).

Во время образовательного процесса в ЭИШ обучающиеся 8–11 классов в удобное для них время знакомятся с теоретическим материалом и выполняют практические упражнения по изучаемой теме. Дидактический материал дистанционного ресурса рассчитан на 8 тем в каждом классе в течение учебного года и состоит из следующих разделов:

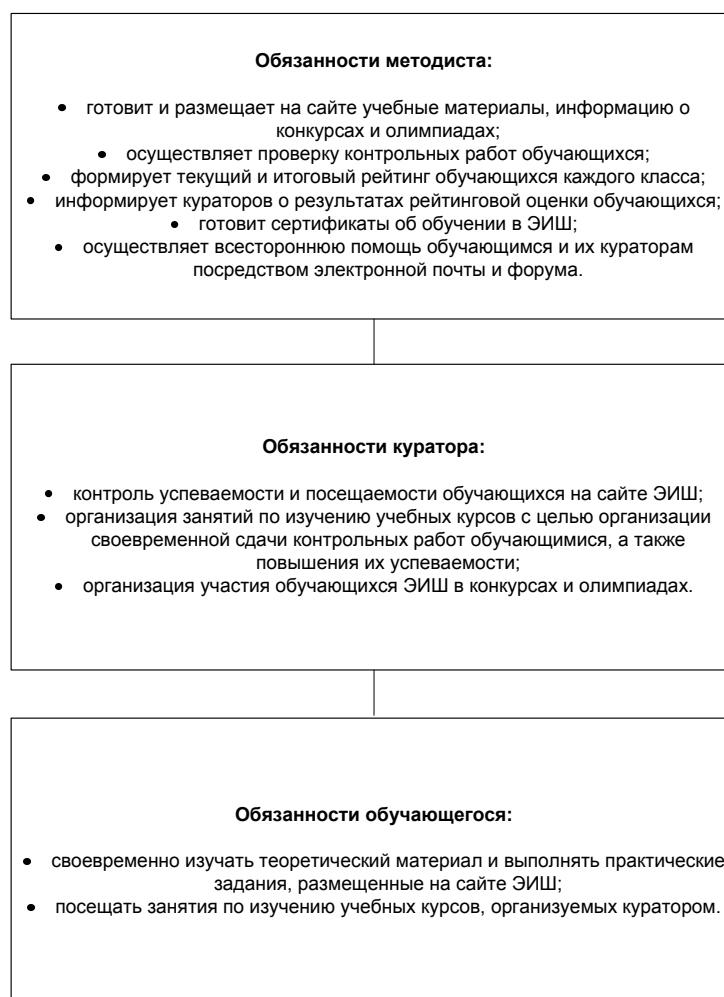
- теоретический материал (лекции);
- памятка;
- интерактивное упражнение;
- тест;
- контрольная работа;
- дополнительные материалы (презентации, список литературы по теме).

Согласно положению об Экономической интернет-школе НОЦ ВолНЦ РАН изучение каждой темы школьниками осуществляется в течение 1 месяца. В данный период они читают лекции, знакомятся с презентациями, решают тесты, упражнения, контрольные работы. Оценка тестовых заданий производится автоматически. Контрольные работы проверяются методистом НОЦ. Оценки и решения контрольных работ размещаются на сайте. Успешность процесса обучения зависит от эффективного взаимодействия трех сторон образовательного процесса: обучающегося, куратора и методиста. Для этого каждая из сторон должна своевременно и качественно выполнять свои обязанности (рис.).

В завершении учебного года обучающиеся выполняют итоговый тест и итоговую контрольную работу. По результатам обучения школьники получают сертификаты и благодарности за учебный год.

Опыт организации дистанционного образования на системной основе в ФГБУН ВолНЦ РАН дает свои положительные результаты:

- формирование и развитие у школьников умения решать нестандартные и творческие задачи, требующие профильного изучения экономики;
- подготовка обучающихся к решению экономического блока вопросов ЕГЭ по обществознанию;
- создание оптимальных условий для самостоятельной реализации обучающихся;
- развитие творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности у обучающихся.



*Рис. Обязанности участников образовательного процесса в ЭИШ*

Подводя итоги, следует отметить, что деятельность Экономической интернет-школы НОЦ ВолНЦ РАН обеспечивает комфортные условия для повышения уровня экономических знаний у обучающихся, является перспективным направлением развития образования. Данный опыт демонстрирует возможность использования сети Интернет как эффективной коммуникационной среды. СМАРТ-система процесса обучения образует вокруг школьников развивающее окружение, которое обеспечивает их всестороннее развитие, что позволяет прогнозировать формирование качественной подготовки будущих специалистов [1].

Таким образом, дистанционное образование должно занять свое место в системе современного образования, т.к. при грамотной его организации, оно сможет соответствовать требованиям общества сегодня и в будущем.

Сухарева, Л.М. Дистанционное обучение: теоретико-методологический аспект / Л.М. Сухарева, А.Б. Кулакова // Социальное пространство – 2016. – № 1 (3). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sa.vscs.ac.ru/article/1807>

## КУЛЬТУРА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

*Н.А. Табакова*

*Научный руководитель Л.Н. Коковина, канд. пед. наук, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Тема формирования культуры здорового образа жизни младшего школьника является актуальной в наши дни. Понятия здорового образа жизни и культуры его соблюдения являются всеобъемлемыми, потому что они включают в себя разные стороны жизни человека.

Специалисты Всемирной организации здравоохранения установили примерное соотношение различных факторов, которые влияют на обеспечение здоровья современного человека. Они разделили факторы на четыре группы. На основании этих факторов в 1994 году Межведомственная комиссия Совета безопасности Российской Федерации по охране здоровья населения в Федеральных концепциях «Охрана здоровья населения» и «К здоровой России» вывела это соотношение применительно к нашей стране. Оно выглядит таким образом: 1) генетические факторы – 15-20%; 2) состояние окружающей среды – 20-25%; 3) медицинское обеспечение – 10-15%; 4) условия и образ жизни людей – 50-55% [5].

Проблема формирования здорового образа жизни неразрывно связана с педагогическим процессом, т.к. именно в школе происходит физическое, духовное и нравственное развитие. Так, согласно стандартам второго поколения, школа и учителя должны охранять и укреплять здоровье обучающихся. Для поддержания здоровья школьника разрабатываются различные программы. Программа формирования ценности здоровья и здорового образа жизни обучающихся в соответствии с Федеральным государственным стандартом начального общего образования направлена на комплексное формирование знаний и норм поведения, на сохранение и укрепление физического и психологического здоровья, познавательного и эмоционального развития ребёнка, на способствование достижения планируемых результатов освоения.

Объектом исследования является процесс формирования культуры здорового образа жизни младшего школьника.

Цель: обосновать психолого-педагогические условия формирования культуры здорового образа жизни младшего школьника.

Задачи заключаются в следующем: проанализировать культуру здорового образа жизни как научно-педагогическую категорию; описать особенности формирования культуры здорового образа жизни младшего школьника.

Основной категорией исследования является культура здорового образа жизни младшего школьника. Рассмотрим эту категорию, а также её составляющие.

Возрастные периоды младшего школьного возраста делятся с 7 до 11 лет. Это время, когда ребёнок уже приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Для него новыми становятся: значение социальной позиции, появление требований. Он занимает позицию школьника, связанную с выполнением учебной работы. С поступлением в школу ученик приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Наряду со сменой восприятия своего места в системе отношений меняются также интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

Для поддержания здоровья школьнику необходимо соблюдать определённую культуру – культуру здорового образа жизни. Само понятие культуры здорового образа жизни Р.Н. Терехина сформулировала так – это отношение личности к гармоничным проявлениям основных компонентов, отвечающих объективным требованиям биологической программы развития человека, исходящих из его духовных и физических потребностей [4]. Как показал анализ научной литературы, категорию культуры здорового образа жизни можно представить в виде следующих компонентов: мотивационный, когнитивный, поведенческий и компонент, включающий анатомо-физиологические показатели.

Дадим характеристику мотивационного компонента.

Мотивация в любом возрасте оказывает своё действие на жизнь человека. В особенности мотивация проявляется в младшем школьном возрасте. К моменту обучения в школе у ребёнка должна быть сформирована внутренняя позиция школьника, он хочет учиться и притом учиться хорошо или даже отлично. Его целью становится получение высокой отметки, а за этой целью могут стоять различные мотивы. И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий выделяют следующие виды мотивации младшего школьника:

- 1) широкая социальная мотивация учения;
- 2) познавательная мотивация;
- 3) мотивация достижения успеха;
- 4) престижная мотивация;
- 5) мотивация избегания неудачи;
- 6) компенсаторная мотивация [1].

По отношению к формированию культуры здорового образа жизни в младшем школьном возрасте мотивация играет немаловажную роль. Несмотря на то, что у детей этого возраста ведущим типом деятельности является учебный, многие также проявляют желание и интерес к занятиям в других сферах. Для формирования здорового тела необходимо не только иметь мотивацию к занятиям спортом, но также и желание соблюдать правила гигиены и правильное питание.

Дадим характеристику когнитивного компонента.

Психологи И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан утверждают, что: «для младшего школьного возраста характерно наглядно-образное мыш-

ление. А к концу этого возрастного периода у детей должно быть сформировано словесно-логическое мышление. У ребенка наблюдаются логически верные рассуждения: он использует операции. Операции выполнения действия называются конкретными, т.к. они могут применяться только на конкретном, наглядном материале» [3, с. 204]. В школе учат таким образом, что словесно-логическое мышление приобретает преимущественное развитие. В первые два года обучения ученики много времени уделяют работе с наглядными образцами, а в следующих классах объем таких занятий уменьшается. Образное мышление в меньшей степени становится необходимым в учебной деятельности. В процессе обучения наблюдается возможность развития у детей теоретического мышления. Этот вид мышления помогает школьнику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения.

Все психические процессы становятся произвольными. Это помогает усвоить следующую систему знаний: о рациональном питании, о регулярных физических нагрузках, о режиме дня, о процедуре закаливания, об основах психического здоровья.

Дадим характеристику поведенческого компонента.

В младшем школьном возрасте изменяется структура поведения ребенка. Школьник уже внешне не такой, как внутренне. Для данного возрастного периода характерны: внутренний план действий, произвольность и рефлексия. Внутренним планом действий Я.А. Пономарев считает: «способность выполнять действия в уме; Внутренний план действий способствует развитию интеллекта младшего школьника, поэтому необходимо развивать его у каждого ребенка» [2].

Воспитание произвольности в младшем школьном возрасте состоит в том, чтобы систематически учить школьников самостоятельно ставить цели своей деятельности, настойчиво добиваться их результата и контролировать себя в этом процессе. Для становления произвольности в этом возрастном периоде может способствовать как умение ребенка руководствоваться целями, которые ставят перед ним взрослые, так и умение самостоятельно ставить цели и в соответствии с ними контролировать своё поведение и деятельность. Процесс формирования произвольности осуществляется в течение всех лет обучения учащегося в начальной школе. Рефлексия – осознание детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи. Она является важным новообразованием младшего школьного возраста. Благодаря ей дети развивают эмоциональную и личностную сферы. Они делятся своими мнениями и ощущениями о проведенном мероприятии, уроке и т.д.

Дадим характеристику анатомо-физиологических показателей здорового образа жизни.

Анатомо-физиологические особенности также важны, потому что на каждом возрастном периоде они претерпевают свои изменения. Младшему



школьному возрасту характерно относительно спокойное и равномерное развитие организма. Увеличение роста и веса, жизненной емкости легких и выносливости, всё это идёт довольно равномерно и пропорционально. Структура тканей и её рост продолжают формироваться. Функция дыхания остается несовершенной: ввиду слабости дыхательных мышц дыхание у младшего школьника относительно учащенное. Занятия спортом требуют от школьников значительно больше энергетических затрат по сравнению со старшими школьниками и взрослыми. Также необходимо помнить, что для покрытия энергозатрат следует соблюдать рациональное питание. Мышцы в младшем школьном возрасте еще слабы, в особенности мышцы спины, и не способны длительно поддерживать тело в правильном положении, что приводит к нарушению осанки. Поэтому необходимо всегда напоминать школьникам о поддержании правильной осанки.

Таким образом, младший школьный возраст является сензитивным периодом формирования здорового образа жизни, так как в это время наблюдается большое желание учиться, также он с лёгкостью выполняет конкретные операции для решения задач, самостоятельно ставит цель учения, благодаря развитому внутреннему плану действий, такой ребёнок с лёгкостью выполняет всю физическую нагрузку.

В целях формирования культуры здорового образа жизни младшего школьника нами разработан проект программы внеурочной деятельности, состоящий из 16 занятий. Его целью является: сформировать ответственное отношение школьников к своему здоровью, научиться использовать информацию, которая служит сохранению и укреплению здоровья. Задачи: сформировать у детей необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни; формировать у детей мотивационную сферу гигиенического поведения; научить использовать полученные знания в повседневной жизни; добиться потребности выполнения элементарных правил здоровьесбережения. Проект программы состоит из нескольких тематических блоков: 1. «Гигиена важна, она всем нужна»; 2. «Питание – залог здоровья»; 3. «Учимся планировать режим дня»; 4. «Душа тоже должна быть здоровой».

1. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва: Сфера, 2001. – 135 с.

2. Пономарев, Я.А. Знания, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8511.php>.

3. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. И.В. Дубровиной, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – Москва: Академия, 1999. – 464 с.

4. Терехина, Р.Н. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта / Р.Н. Терехина // Компоненты основ культуры здорового образа жизни. – 2009. – № 12. – с. 78-82.

5. Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21. 11. 2011 № 323 – ФЗ [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: [www.federalniy-zakon.ru/ohrana-zdorovja](http://www.federalniy-zakon.ru/ohrana-zdorovja).

## **РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА**

***В.А. Тилипалова***

*Научный руководитель **О.С. Щербинина**, канд. пед. наук, доцент  
Костромской государственной университет  
г. Кострома*

Одаренность – непростая ноша, но именно одаренные дети занимают особое место в нашем будущем. Именно труд способных, эрудированных и творческих людей может помочь сделать огромный шаг на пути к новым открытиям и исследованиям [4].

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к одаренности, к проблемам выявления, обучения и развития одаренных детей и соответственно к проблемам самой личности. Личностные качества, свойственные именно одаренному ребенку, зачастую дают толчок в возникновении трудностей этой категории детей. Необходимо выяснить, насколько особенности одаренного ребенка помогают или препятствуют в его развитии и становлении.

В связи с этим мы выдвинули в своем исследовании следующую цель: охарактеризовать личностные качества одаренного ребенка как виктимогенный фактор.

Для изучения проблемы исследования нам необходимо охарактеризовать феномен «одаренность» и особенности одаренных детей.

Одаренность является индивидуальной особенностью личности, которую ребенок приобретает от природы и развивает на протяжении всей жизни в какой-либо области.

При хорошем знании всех индивидуальных черт одаренного ребенка можно получить ключ к познаниям его возможностей и трудностей, причиной которых наиболее часто являются личностные качества.

По причине специфических особенностей развития одаренного ребенка и влекущих за этим негативных последствий «одаренность» относят к факторам риска, а одаренного ребенка к категории детей группы риска.

Почему группа риска? В психологии, педагогике, социальной педагогике к категории «детей группы риска» относят тех, кто испытывает трудности в

обучении, психическом развитии, социальной адаптации, взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, социализации в целом [3].

Одаренные дети имеют свое видение, свое отношение, свою оценку всему, что их окружает. Обладая нешаблонным мышлением, они проявляют непокорность и непослушание. С такими детьми трудно работать. В связи с этим одаренные дети часто имеют проблемы социализации.

Одаренность является фактором риска для всего развития ребенка. Именно личностные качества чаще всего выступают как виктимогенный фактор во всей жизни одаренного ребенка и поэтому он попадает в категорию детей «группы риска». Он нуждается в эффективной помощи, в особом воспитании и в особом личностном подходе, который поможет раскрывать все задатки и способности такого необычного ребенка.

В целях изучения влияния личностных качеств одаренного ребенка на его социализацию и развитие нами было проведено исследование на базе школы № 1 города Буй.

В ходе исследования нами была составлена и проведена анкета для педагогов: «Изучение черт личности одаренных детей, влияющих на успешность их социализации».

Анализируя все ответы преподавателей, можно сказать, что самооценка и социальное развитие данной категории детей зависит от его окружения и от него самого. Одаренного ребенка либо уважают, либо стараются принизить из-за его особенностей. Если ребенок аутсайдер, то проблемы учителей только в том, что бы класс его принял и одаренный раскрепостился.

Если одаренный ребенок – лидер класса, то он очень активен, старается показать свои способности и иногда проявляет агрессию, если его достижения не оценили. Часто он доставляет немало проблем для учителей, но тем самым он реализует себя и познает мир.

Для того чтобы подтвердить влияние особенностей одаренного ребенка на его позицию в классе, мы провели анализ взаимоотношений среди учащихся при помощи методики «Социометрия».

Для проведения социометрии нами был взят 9 класс школы № 1 города Буй, в котором учится девочка с академической одаренностью.

По результатам исследования данный одаренный ребенок в эмоциональной сфере находится на позициях аутсайдера. У девочки маленький круг общения, к ней обращаются только за помощью в учебном плане.

Для того чтобы выявить, является ли причиной то, что одаренный ребенок аутсайдер класса, его личностные качества, мы воспользовались методикой «Репка или Какие качества я в себе вырастил».

Мы предложили ребенку поразмыслить и ответить честно, какие качества у него «выросли», а какие развиты, по его мнению, недостаточно. Знак «минус» особенный ребенок поставил на умении вести себя в обществе, работать вместе с товарищем, видеть, кому нужна твоя помощь, помогать и

принимать помощь от других. По мнению ребенка, также слабо развиты такие качества, как умение планировать работу, умение организовать свой труд (организованность), умение беречь время, качество физической силы и выносливости.

Ответы одаренного ребенка указывают нам на то, что личностные качества влияют на его социализацию. Понимая это, ребенок данной категории детей старается что-то изменить в своей жизни, поменять свое поведение и качества личности, свойственные ему.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод, что одаренный ребенок может предстать перед нами как замкнутым и скромным, так и самоуверенным и целеустремленным человеком. На то, как ребенок будет себя воспринимать, влияет масса факторов, а главный фактор – это окружающие его люди. Если одаренного ребенка в семье поддерживали, внушали то, что он особенный, но достойный человек, то он будет воспринимать себя таким, какой он есть, и настаивать на том, что бы его приняли в обществе. Такой одаренный ребенок может стать лидером в каком-либо коллективе. Такие личностные качества, как «брать все в свои руки, требовательность, целеустремленность, планомерность» воспринимаются окружающими как способность к лидерству и умению вести за собой.

Но если одаренный ребенок по какой-либо причине чувствует себя неполноценным, является неуверенным в себе и замкнутым, то его взаимодействие ограничивается с окружающими людьми и его социализация проходит с осложнениями. Часто причинами замкнутости являются проблемы в семье или непонимание со стороны сверстников, окружающих.

Как влияют те или иные качества одаренного ребенка на его социализацию можно сказать так: каждое качество воспринимается окружающими по-разному от того или иного человека. Одаренный ребенок, которого ежедневно упрекают за его способности и особенности мыслить, общаться и действовать, начинает замыкаться в себе, стараясь отказаться от своих способностей. Можно сказать, что от такого ребенка отворачиваются окружающие, а он не находит иного пути, как стать «таким, как все».

Ситуация может повернуться и другой стороной: особенности и способности одаренного ребенка окружающие воспринимают как качества лидера. Тогда личностные качества одаренного ребенка мотивируют его для достижения той или иной цели, а также помогают в успешной социализации его в обществе.

По итогам исследовательской работы можно сказать, что личностные качества, несомненно, влияют на социализацию одаренного ребенка, но восприятие данных качеств также зависит от того, как ребенок их преподносит. То или иное качество может сыграть добрую или плохую роль в жизни особенного ребенка, а итог зависит в большинстве своем от него самого.

1. Габдулхаков, В.Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета / В.Ф. Габдулхаков. – Казань: РИЦ «Школа», 2012. – С. 174.
2. Гончарова, О.В. Развитие потенциала личности одаренного ребенка / О.В. Гончарова // Начальная школа: плюс до и после. – 2003. – № 10. – С. 24-27.
3. Джумагулова, Т. Н. Одаренный ребенок: дар или наказание / Т.Н. Джумагулова, И. В. Соловьева. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – С. 160.
4. Еремкин, А.И. Школа одаренности. Тайна рождения гениев / А.И. Еремкин – Москва: ООО «АиФ Принт», 2011.

## ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*О.И. Тормозова*

*Научный руководитель Л.Н. Коковина, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Духовно-нравственное развитие человека – это становление человека как личности, процесс духовно-нравственного становления и развития личности, как правило, происходит на протяжении всей его жизни. За последние десятилетия произошла смена духовных ценностей прошлых лет: так, такие духовные ценности как понимание добра, истины, веры, справедливости, правды, и красоты шаг за шагом перемещаются на периферию жизни, на первый взгляд кажутся неактуальными и незначимыми. Именно перед педагогами поставлена задача предпринять определенные шаги в реализации духовно-нравственного воспитания личности ребенка.

Федеральным государственным образовательным стандартом (далее – ФГОС) духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся определено как первостепенная задача современной образовательной системы. С этой целью была разработана «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», которая, соответственно традиционным источникам нравственности, выделила базовые национальные ценности, раскрываемые в системе нравственных ценностей (представлений): патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [2]. На основе данных ценностей возможно духовно-нравственное объединение многонационального народа Российской Федерации.

«Ценность» по Большому энциклопедическому словарю определяется как «положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений» [1].

Целесообразно рассматривать понятия ценности и смысла в тесной взаимосвязи, ценностно-смысловые ориентации имеют одновременно социализирующее и личностно-развивающее значение, выполняя мировоззренческую, саморегулирующую, мотивообразующую функции в структуре личности [4].

При анализе содержательной стороны духовно-нравственных ценностей необходимо определить такие сложные понятия, как «духовность» и «нравственность».

Толковый словарь С.И. Ожегова определяет духовность как свойство души, проявляющееся в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными [5]. Согласно философскому энциклопедическому словарю «нравственность» характеризуется как синоним морали, понимается как один из самых важных и существенных факторов общественной жизни, общественного развития и исторического прогресса [7].

Под системой духовно-нравственных ценностей человека мы подразумеваем такие ценности, которые служат ориентиром социальной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей. Духовно-нравственные ценности – это установки и ориентиры, выступающие в качестве идеала, эталона должного, которые определяют отношение человека к объектам действительности и регулируют его поведение и деятельность.

Согласно требованиям ФГОС начального общего образования, в структуру базовой общеобразовательной программы начального школьного образования входят следующие задачи: приобщение детей младшего школьного возраста к общепринятым нормам и правилам взаимоотношения (в том числе моральным), формирование у них гражданской принадлежности, формирование чувства патриотизма, гордости за свою Родину, чувства принадлежности к мировому сообществу [6].

Следовательно, в соответствии с ФГОС НОО при получении начального общего образования в рамках духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся предусмотрено принятие учениками моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей; а также необходимость всячески укреплять физическое и духовное здоровье обучающихся.

Основным итогом духовно-нравственного воспитания является духовно-нравственное развитие человека. Посредством приобщения к возвышенному и прекрасному, посредством реализации программ духовно-

нравственного воспитания могут быть развиты не только духовно-нравственные возможности ребенка и его чувства, но и происходит развитие также фантазии и воображения.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС принято понимать образовательную деятельность, реализация которой проходит в формах, что отличаются от деятельности классно-урочной. Основная задача внеурочной деятельности, как и классно-урочной деятельности, – достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [6]. Внеурочная деятельность является средством духовно-нравственного воспитания младших школьников. Благодаря реализации данной деятельности, происходит расширение кругозора, повышается уровень знаний и умений, а также обогащаются качества личности младших школьников.

Об особенностях сформированности нравственных ценностей школьников можно судить на основании таких основных критериев, как когнитивный, эмоциональный, поведенческий [3].

Когнитивный критерий включает в себя знание и понимание смысла общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, ориентацию на них. Для изучения данного критерия можно использовать следующие методики:

1. Тест «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой (адаптированный вариант для младших школьников В.М. Ивановой, Е.Н. Степановым).

2. «Определение нравственных понятий» Л.С. Колмогоровой.

Показателями оценочно-эмоционального критерия являются суждения, выражающее отношение к нравственным ценностям, эмоциональная окраска нравственных представлений, глубина эмоциональных переживаний.

Для изучения данного критерия можно использовать следующие методики: 1. «Идеальный человек» Л.С. Колмогоровой. 2. «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой. 3. Проективная методика Р. Жилия.

Для поведенческого критерия свойственны собственные оценочные суждения; устойчивое поведение, ориентированное на известные нормы.

Для изучения данного критерия можно использовать данные методики:

1. «Рукавички» Г.А. Цукерман. 2. «Разбитая чашка» (модификация задачи Ж. Пиаже).

Раскроем характеристику уровней сформированности отношения младшего школьника к духовно-нравственным ценностям.

Для низкого уровня характерны: несформированность нравственных понятий, неустойчивое, импульсивное поведение; несоответствие представлений о нравственно-волевых качествах возрасту; отсутствие нравственной мотивации; отсутствие ориентации на подлинные жизненные ценности.

Для удовлетворительного уровня присущи: эгоистическая позиция; неточность в определении содержания положительных и отрицательных качеств

личности; нестабильность нравственной мотивации; адекватные, но слабо выраженные эмоциональные реакции; нечеткая ориентация на подлинные жизненные ценности.

Высокий уровень характеризуется устойчивой ориентацией на положительное поведение; сформированность представлений о духовных и нравственных ценностях согласно младшему школьному возрасту, сформированность нравственной мотивации; адекватные эмоционально яркие эмоции; высокий уровень освоения уровня справедливого распределения, осознания нормы, моральных суждений.

На основе теоретических положений нами разработан проект программы духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

Цель программы: формирование отношения младшего школьника к таким духовно-нравственным ценностям, как семья, труд, патриотизм.

Задачи программы:

1. Сформировать знания о духовно-нравственной ценности семьи, труда, патриотизма.
2. Развивать духовно-нравственные чувства у младших школьников по отношению к ценностям семьи, труда, патриотизма.
3. Сформировать навыки соблюдения духовно-нравственных норм по отношению к ценностям семьи, труда, патриотизма.

На внеурочных занятиях планируется учет педагогических принципов, таких как принцип гуманизации, личностного подхода, наглядности, учета возрастных и индивидуальных особенностей в воспитании.

Программа состоит из 3-х тематических блоков по 5 занятий, отражающих значимые для младшего школьника духовно-нравственные ценности семьи, труда, патриотизма.

В первом блоке учащиеся знакомятся с духовно-нравственным смыслом понятий «семья», «семейная культура и традиции», «семейная любовь, ответственность и забота». Во втором блоке раскрывается духовно-нравственное значение таких ценностей, как «труд», «трудовая культура», «трудовая дисциплина», «творчество». В завершающем блоке занятий младшие школьники усваивают духовно-нравственные аспекты понятий «патриотизм» и «патриотическая культура», «любовь к большой и малой Родине», «история и традиции моего народа».

На внеурочных занятиях планируется использовать такие методы, как словесные (рассказ, беседа), так и практические (игра, упражнение, метод проектов, решение проблемных ситуаций, творческие задания). Важную роль играет метод демонстрации младшим школьникам примера достойных людей в качестве образцов духовно-нравственного поведения.



1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vedu.ru/bigencdic/69618/>
2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>
3. Журавлева, Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н. А. Журавлева. – Москва: ИП РАН, 2006. – 335 с.
4. Коковина, Л.Н. Ценностно-смысловые ориентации личности / Л.Н. Коковина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – С. 139-142.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва, 1960. – 436 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai//922>
7. Философский энциклопедический словарь. – Москва, 1983. – 387 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПОНЕНТА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

***М.Н. Ушакова***

*Научный руководитель Л.Н. Коковина, канд. пед. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Современное общество претерпевает множество изменений, предъявляет повышенные требования к развитию личности, в том числе к ее интеллектуальным возможностям, что не может не отразиться на системе образования. С 2011 года все российские школы перешли на новый Федеральный государственный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО), приоритетной задачей которого является формирование универсальных учебных действий (далее – УУД), обеспечивающих способность учащихся к саморазвитию и самосовершенствованию.

Сущность универсальных учебных действий и пути их формирования раскрыты в концептуальных положениях, разработанных А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой и другими [2].

На основании системно-деятельностного подхода представлена классификация УУД, одной из разновидностей которых являются логические действия обучающихся. Развитие этих действий оказывает огромное влияние на формирование учебно-познавательной деятельности младших школьников и познавательное развитие в целом. Формирование логических действий теснейшим образом связано с формированием логических приемов мышления, составляющих основу того или другого логического действия.

Логическое мышление – это вид мышления, сущность которого заключается в осознанном применении логических операций и логических форм мышления в соответствии с законами логики и построении мыслительных действий в соответствии с ними [4].

Развивать словесно-логическое мышление школьника – значит формировать умение осуществлять логические операции, такие как сравнение, анализ, синтез, обобщение и классификация. Все логические операции являются взаимосвязанными, овладение ими должно происходить систематически и последовательно.

Анализ – действие разделения сложного объекта на составляющие его части, а также выделение в объекте тех или иных его сторон, компонентов, качеств, связей, отношений.

Синтез – переход от частей к целому в едином аналитико-синтетическом процессе мышления.

Сравнение – сопоставление предметов и явлений, их свойств и отношений друг с другом и, таким образом, в дальнейшем выявлении между ними общего или различного.

Обобщение – это объединение множества объектов или явлений по какому-то общему и существенному признаку.

Классификация – группировка объектов по существенным признакам [3].

Развитие мышления, отвечающего законам логики, ведет к успехам не только в учебной деятельности, но и в жизненной практике. Именно младший школьный возраст является продуктивным в формировании словесно-логического мышления, т.к. это период интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов [1].

Младший школьный возраст, по мнению отечественных ученых (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), является сензитивным периодом для организации систематической и последовательной работы по развитию мышления. Познавательные процессы обучающихся, такие как память, внимание, представление, восприятие, под влиянием формирующегося логического мышления интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Переход мышления на новую ступень развития вызывает появление таких

важных новообразований младшего школьника, как внутренний план действий и рефлексия.

Для определения уровня сформированности словесно-логического мышления младших школьников можно использовать методику Э.Ф. Замбацявичене «Исследование словесно-логического мышления младших школьников».

Формирование словесно-логического мышления обучающихся в основном осуществляется во время учебного процесса. Но, к сожалению, как показывает практика, этого недостаточно, поэтому целесообразно формировать словесно-логическое мышление и во внеурочной деятельности.

В соответствии с ФГОС НОО внеурочная деятельность понимается как образовательная деятельность, которая осуществляется в формах, отличных от классно-урочной. Она направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [5].

Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, позволяющая реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в полной мере. Благодаря возможности свободного выбора школьниками форм и содержания своей деятельности, учету личностных особенностей и индивидуальных запросов обучающихся, внеурочная деятельность обладает большим педагогическим потенциалом.

Как показали наши наблюдения во время педагогической практики, младшие школьники испытывают серьезные затруднения при попытках последовательно и логически мыслить, у них существуют проблемы при формулировке и высказывании своих мыслей, что негативно влияет на учебную деятельность, снижает самооценку, создает помехи в межличностном общении. Внеурочные занятия могут предоставить возможность более эффективного овладения логическими операциями в условиях начальной школы.

Нами разработана развивающая программа, направленная на формирование логических действий как компонента познавательных учебных универсальных действий младших школьников во внеурочное время.

Целью данной программы является формирование словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста во внеурочное время.

Задачи программы:

1. Формирование мыслительных операций анализа и синтеза.
2. Формирование умений осуществлять сравнение и классификацию.
4. Формирование умений обобщения.
5. Формирование умений строить умозаключения.
6. Формирование умений оперировать словами.

При реализации программы должны соблюдаться следующие принципы: принцип соответствия возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, принцип систематичности и последовательности, принцип доступности, принцип наглядности, принцип сознательности и активности.

Наша программа разделена на 3 тематических блока:

- 1 блок – «От сравнения через анализ к синтезу»;
- 2 блок – «Обобщаем и классифицируем»;
- 3 блок – «Учимся строить умозаключения».

Реализация программы предполагает использование разнообразных методов обучения, таких как словесные (беседа, объяснение, рассказ), наглядные (пример, иллюстрация) и практические (игры, упражнения). Формы организации деятельности – групповая и индивидуальная.

Результатом проделанной работы должно стать повышение уровня сформированности словесно-логического мышления младших школьников, овладение важнейшими логическими действиями как компонентом познавательных универсальных учебных действий.

1. Егорова, Т.Г. Логическое и образное в познавательной деятельности младших школьников / Т.Г. Егорова // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С. 45-49.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Кураев, Г.А. Психология человека / Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская. – Москва: Просвещение, 2002. – 367 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000 – 720 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/922>

## ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ОДИНОКИМИ РОДИТЕЛЯМИ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*А.С. Афанасьева*

*Научный руководитель Л.А. Марченко, канд. пед. наук*  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

Роль семьи в любые времена была несравнима по степени влияния ни с какими другими социальными институтами. Семья занимает одно из ведущих мест среди ценностей человека. В ней закладываются основы нравственности человека, раскрывается его внутренний мир, формируются нормы поведения. Семья способствует самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, является местом полноценного развития детей. К сожалению, эта среда не всегда совершенна. Семьи сталкиваются с различными проблемами, среди которых можно выделить перемены в экономике, политике, социальной сфере. Данные сложности негативно влияют на взаимоотношения внутри семьи и, прежде всего, между родителями и детьми. Одной из самых распространенных среди неблагополучных является неполная семья. В неполной семье отсутствует полноценный образец для внутрисемейной социализации, что может привести к психическим и личностным нарушениям в развитии ребенка.

По мнению многих специалистов, занимающихся изучением проблем семьи и брака, считается, что в неполных семьях дети претерпевают различные трудности психологического характера. Ссоры родителей, душевные травмы часто сопровождаются тяжелыми психическими расстройствами у детей, которые становятся хроническими.

Неполной семьей называют малую группу с частичными неполными связями, где отсутствует традиционная система отношений: мать – отец – ребенок. А одиноким родителем обычно считается никогда не состоявший в зарегистрированном браке и разведенный родитель, не состоящий во вновь зарегистрированном браке. Самой распространенной моделью неполной семьи является мать-одиночка с ребенком или даже несколькими детьми. Папы-одиночки – явление редкое, но в последние годы встречающееся. Также встречаются дети-сироты, которых растят бабушки и дедушки.

По данным Министерства труда и социального развития, каждый 7-й ребенок до 18 лет в России воспитывается в неполной семье. Большую часть неполных семей составляют матери с детьми (94 %). 7 февраля 2017 года детский омбудсмен Анна Кузнецова на совещании нового состава президиума Координационного совета уполномоченных по правам ребенка в РФ озвучила

статистику за 2017 год: из 17 миллионов семей около 6 миллионов – неполные. При этом 5 миллионов – матери-одиночки, а в 648 тысячах семей есть только отец.

Рассматривая статистику по Вологде и Вологодскому району, можно заметить тенденцию снижения количества матерей-одиночек. Ниже приведены цифры по данным органов записи актов гражданского состояния, зарегистрированных в статусе матерей-одиночек: 2012 год – 438, 2013 год – 468, 2014 год – 497, 2015 год – 400, 2016 год – 398. Количество отцов-одиночек, можно узнать в центрах помощи семье и детям, при условии, что таковые обращаются в них за помощью.

О том, что бывают матери, самостоятельно воспитывающие детей, мы знаем. Более того, этот термин достаточно прочно прижился в современном обществе. Но существует явление, к которому привыкнуть непросто. И это явление отцы-одиночки. Скудные данные о папах, воспитывающих детей без участия матери, объясняются лишь тем, что понятия «отец-одиночка» просто не существует в российском законодательстве. Мужчина, оставшийся один с ребенком, как правило, острее, чем женщина, воспринимает тот факт, что теперь в его жизни все будет по-другому. Он чувствует изоляцию от социума в непривычной для себя роли.

Трудности семей, где детей воспитывает одинокий родитель, можно условно разделить на две большие группы: бытовые и психологические. Бытовые включают в себя нехватку времени. Работа, домашние обязанности, забота о ребенке – все это буквально разрывает одинокого родителя. Необходимо стремиться правильно расходовать свое время, заранее строить планы на будущее, разделять обязанности с детьми, чтобы одновременно приучать их к труду и немного разгрузить себя. Бытовые трудности включают в себя и материальные. Если родитель один, то обеспечить семью сложнее. Работа составляет большую часть времени, но, помимо неё, еще следует уделять время детям и заниматься хозяйством. Специалисты советуют находить способы работать удаленно и больше находиться с близкими [1].

Психологические проблемы могут включать в себя в первую очередь чувство вины, которое в той или иной степени испытывает родитель. Смещение акцентов, которое обусловлено наделением и ребенка теми взрослыми качествами, которые он видел в своем партнере, – предъявлять много требований, просить совета как у взрослых в вопросах работы, домашнего уклада, взаимоотношений с родственниками, взваливание на ребенка большей части домашних дел. Следующей проблемой является тот момент, что зачастую одинокий родитель теряет и не знает, как правильной всего выстроить отношения с ребенком. Это может быть излишний контроль или же, наоборот, – вседозволенность. Так называемый метод «из крайности в крайность» может привести к тому, что родитель рискует воспитать капризного, страдающего инфантилизмом и зависимого от него самого ребенка.

Большую проблему в воспитании играет отсутствие примера для подражания. Так, например, мальчику, растущему в семье без отца, нет примера для подражания. Для девочки в последующей взрослой жизни возникают трудности в общении с мужчинами. Ребенок в неполной семье остро чувствует настроение родителя и реагирует на негативное отношение к себе. Одиноким отцам и матерям необходимо разговаривать с детьми доверительно обо всем, происходящем в семье, интересоваться их мнением и относиться к нему уважительно [2].

Проблемы неполных семей и их влияние на развитие личности ребенка рассматривали М.И. Буянов, И.Ф. Дементьева, В.М. Целуйко. Также исследованием проблем детей, воспитывающихся в неполной семье, занимаются Е. Григорьева, Б.И. Кочубей, Т.И. Пухова и другие. Они считают, что для решения многих задач в воспитании детей и сохранения их психического здоровья необходима полноценная семья, состоящая из отца и матери. Но также специалисты придерживаются мнения о том, что не всякая полная семья является нормальной средой для полноценного развития и воспитания ребенка.

Процесс воспитания в неполной семье обычно деформирован. Семьи, где детей воспитывает один родитель, как правило, являются семьей риска, так как они испытывают острую потребность в определенном социальном статусе, хотят иметь обоих родителей. Но при разрыве отношений родители часто занимают противоположные позиции в деле воспитания, что, несомненно, сказывается на детях. Воспитательные позиции родителей могут существенно расходиться, что вызывает у ребенка чувство растерянности и неполноценности, дети хуже адаптируются в социальной среде. Н. Соловьев говорил, что «отец по своим потенциальным возможностям не менее одаренный воспитатель, чем мать. К своей воспитательной функции он так же, как и мать, подготовлен природой и обществом. Во-первых, у отца уравновешенная нервная система. Он меньше отдает распоряжений детям и меньше отменяет их. Во-вторых, воспитателю необходимо обладать достаточно большим объемом разнообразной информации. Объем подобной информации у него чаще всего не меньше, чем у матери, а нередко и больше. В-третьих, для воспитания детей необходимо время, которое воспитатель может уделить непосредственно воспитуемому. Такого времени у отца часто гораздо больше, чем у матери» [3, с. 48].

Неполная семья имеет свои особенности, и социально-педагогическая работа с ней требует учета всех ее характеристик. Специалист по работе с семьей может помочь семье активировать ее в урегулировании семейных проблем, разработав программу по оказанию комплексной социально-психологической помощи, тем самым создав условия для осознания и успешного решения возникшей проблемы.

1. Воробьева И.В. Особенности и педагогическая поддержка детско-родительских отношений в неполной семье // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1119-1121.
2. Кобзарева И.И. Влияние неполной семьи на психологическое развитие детей дошкольного возраста // Ставропольский государственный университет. – 2015.
3. Соловьев Н. Отец в современной семье, как предмет социологического исследования // Сборник статей: Отец в современной семье. – Вильнюс, 1998. – С. 46-52.

## **ВОЗМОЖНОСТИ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕОДОЛЕНИИ БУЛЛИНГА В ШКОЛЕ**

*Т.В. Дербина*

*Научный руководитель А.А. Романов, канд. филос. наук  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Проблема школьного буллинга является актуальной социально-педагогической проблемой, так как школьный буллинг с каждым годом набирает обороты и уже приобрел общемировой характер.

Данное явление ярко демонстрируется не только в России, но и почти во всех европейских странах. Несмотря на давнее возникновение буллинга в обществе, это явление недостаточно изучено. О буллинге в мире заговорили только в начале 21 века, а значимые исследования начались в Европе чуть более 30 лет назад. В России же первые работы появились лишь в 2005 году.

Родоначальником масштабных исследований по изучению и предупреждению буллинга является норвежский психолог Дэн Олвеус (The Olweus bullying prevention program (ОВРР)). Автор ввел понятие буллинг, разработал программу по предупреждению буллинга. Также изучением буллинга посвятили свои работы такие западные ученые, как А. Гюгенталь, А. Пикасо и Е. Роланд, П.П. Хайнеманн.

Среди российских ученых необходимо назвать таких исследователей, как В.И. Вишневскую, И.С. Кона, Д.А. Кутузову, А.А. Стрельбицкую и др.

Английское слово «буллинг» (bullying, от billy – булли, хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) обозначает травлю, задиранье, запугивание, направленное на вызывание страха у жертвы с целью подчинения ее себе [3].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и указе Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» подчеркивается актуальность проблемы профилактики напряженности в межличност-



ных взаимодействиях детей, ксенофобии, агрессивности и травле сверстников и необходимость создания «...системы предотвращения насилия в отношении несовершеннолетних» [1, с. 10].

Несмотря на создание профильных профилактических программ, буллинг не перестает удивлять своими размерами. В настоящее время Россия находится в первой десятке среди развитых стран по распространенности буллинга среди учащихся от 11 до 15 лет независимо от пола.

Жестокие отношения между детьми в настоящее время являются, к сожалению, «обычным делом». Такая же ситуация происходит и в сельских школах.

Анализ традиционно применяемых методов профилактики буллинга позволяет среди самых эффективных выделить мероприятие с применением аудиовизуальных технологий.

Аудиовизуальные технологии (еще их называют «слухозрительные») – это технологии, одновременно использующие несколько информационных средств: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты [2].

Аудиовизуальные технологии можно подразделить на:

- визуальные (зрительные) средства (видеограммы) – это рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы;
- аудитивные (слуховые) средства (фонограммы) – грамзапись, магнитозапись, радиопередачи;
- собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства (видеофонограммы) - кино-, теле- и диафильмы в сопровождении речи преподавателя.

Слухозрительные технологии оказывают наиболее сильное педагогическое воздействие на учащихся, поскольку обеспечивают образное восприятие материала и его наглядную конкретизацию в доступной форме для восприятия и запоминания; являются единством достоверного научного изложения фактов, событий, явлений с элементами искусства, поскольку изображение реальных моментов совершается художественными средствами (кино- и фотосъемка, художественное чтение, живопись, музыка и др.).

Аудиовизуальные технологии обладают такими чертами, как:

- высокая информационная насыщенность;
- рационализация преподнесения учебной информации;
- показ необходимых моментов в развитии, динамике;
- реальность отображения действительности [2].

Использование аудиовизуальных технологий способствуют реализации следующих дидактических принципов: целенаправленности; связи с реальностью; наглядности; положительный эмоциональный фон педагогического процесса. Данные технологии являются эффективным педагогическим источником благодаря яркости, выраженности, насыщенности и информативной

ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность.

Благодаря тому, что аудиовизуальные технологии являются эффективным источником воспитания детей за счет яркости, выразительности и информационной ценности, они способны с помощью аудиовизуальных образов побуждать человека к активной мыслительной деятельности, помогают в восприятии, понимании и запоминании информации. Этот факт демонстрирует необходимость использовать данные технологии не только в учебной деятельности, но и для профилактики таких социально-педагогических проблем, как буллинг.

Для профилактики школьного буллинга с применением аудиовизуальных технологий можно провести также следующий вариант занятия: просмотр фильма и дальнейшее его обсуждение. С помощью игры актеров, музыкального сопровождения необходимо сформировать негативное отношение к буллингу. Ведь в процессе просмотра фильма учащиеся проникаются чувствами жертвы, когда видят издевательства над ней, ее переживания.

С помощью фильма необходимо школьникам показать такие моменты:

- объясняющие причины агрессивного поведения персонажа-агрессора и первоначального бездействия персонажа-жертвы;
- момент, показывающий, как персонаж-жертва травли справляется с ситуацией, с демонстрацией конкретных способов.

Для обсуждения необходимо использовать такие вопросы:

- Какие чувства Вы испытывали, когда смотрели фильм?
- Какие желания, побуждения у Вас возникали во время фильма? Что Вам захотелось сделать?
- Сталкивались ли Вы с похожими ситуациями в своей жизни? Если да, как Вы себя в них вели? Какова была Ваша роль: жертвы, преследователя, безучастного свидетеля, соучастника, защитника? Как бы Вы хотели вести себя в подобных ситуациях, если они повторятся?
- Были ли подобные ситуации в образовательном учреждении? За что в этих случаях отвергали детей? Какими личностными характеристиками они обладают? Какими личностными характеристиками обладают отвергающие?
- Как Вы реагировали? Что в этих случаях Вы можете сделать как педагог?

Также аудиовизуальные технологии можно применять при музыкотерапии для профилактики буллинга. Музыка будет оказывать терапевтический момент при организации ролевых игр о буллинге. В ходе игры ученики должны на себе почувствовать, что такое буллинг. Обучающиеся могут побыть в каждой роли: наблюдателя, буллера, жертвы.

Таким образом, мы рассказали о возможностях использования аудиовизуальных технологий в социально-педагогической деятельности с школьниками, склонными к буллингу в условиях сельской школы.

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишко В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 26 с.
2. Князева Г.В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2010. – № 16. – 77 с.
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. – 2006. – № 11. – 59 с.

## ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

*Г.Н. Дружинина*

*Научный руководитель О.А. Маркевич, канд. филол. наук*  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

В современной России проводимые реформы затронули практически все сферы общества (экономическую, социальную, политическую, духовную). Их результатом стали не только позитивные изменения, но и спровоцировали явления социально-негативного характера. На сегодняшний день в российском обществе наблюдается взаимодействие комплекса девиантогенных факторов: глубокого экономического кризиса, социальной атомизации общества, потери людьми правильных ориентиров. Эти факторы детерминировали рост различных видов отклоняющегося поведения в современном социуме.

Такое положение дел самым непосредственным образом влияет на социализацию современных подростков и молодежи. Отмечается рост различных форм девиантного поведения среди подростков: алкоголизма, наркомании, проституции, суицида, преступности, проявление агрессии и насилия; наблюдается их взаимодополняемость и взаимообусловленность. Происходит снижение возрастных границ многих видов правонарушений несовершеннолетних.

По мнению ученых, одной из причин девиантного поведения является агрессивность и агрессия. В научной литературе существует множество подходов к определению понятия агрессии. Например, Г.Э. Бреслав утверждает, что агрессия – «это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [1, с. 12]. В настольной книге специалиста по социальной работе под агрессивностью понимается «свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций в области субъект – субъектных отношений» [2, с. 26].

Проблема агрессивности подростков как одного из видов девиантного поведения является злободневной и актуализируется в последние годы в на-

шем обществе, в том числе и в таких социозащитных организациях, как социально-реабилитационные центры, созданные для всесторонней поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Проведение мероприятий, направленных на коррекцию агрессивного поведения подростков в условиях социально реабилитационного центра для несовершеннолетних, организует социальный педагог совместно с педагогом-психологом. Социальный педагог в коррекционной работе с подростками учитывает особенности влияния на них неблагоприятных условий и взаимоотношений со своим ближайшим окружением (семья, друзья, учебная деятельность и др.). Педагог-психолог, прежде всего, обращает внимание на особенности семейного воспитания, индивидуально-психологические особенности несовершеннолетнего, как профессионал оказывает помощь подростку в развитии рефлексии, которая ведет к познанию самого себя, а также отношения к себе, получения принципа ответственности за свои поступки и жизнь.

Социальная реабилитация, направлена, прежде всего, на формирование и развитие дефицитных личностных и средовых ресурсов, приводящих ребенка к отклоняющемуся поведению. Такими ресурсами являются следующие умения: умение внятно выражать свои чувства и понимать чувства другого человека, умение находить, а также принимать и оказывать взаимную поддержку, иметь расширенные представления о себе и внутренних ресурсах своей личности, осознавать смысложизненные ценности, уметь формулировать адекватные жизненные цели в соответствии со своими способностями и возможностями, а также уметь принимать на себя ответственность за свои слова и поступки.

Работа с агрессивными подростками требует особенных коррекционных методов, как в профилактике, так и в реабилитации несовершеннолетних, попавших в реабилитационный центр.

Трудность работы специалистов по профилактике и коррекции агрессивного поведения заключается еще и в том, что отсутствуют возрастные социальные нормы детской и подростковой агрессии. Каждый случай требует индивидуального подхода.

С целью разработки коррекционной программы агрессивного поведения у подростков мы провели эмпирическое исследование по изучению уровня агрессивности несовершеннолетних в количестве 20 человек на базе ГБСУ АО «Устьянский социально реабилитационный центр для несовершеннолетних».

На этапе первичной диагностики методом анкетирования (Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М.) из 20 подростков были выявлены 9 человек, у которых наблюдался средний (5 человек) и высокий (4 человека) уровень агрессивности.

Позднее с этими же подростками была проведена диагностика с помощью методики «Несуществующее животное». Данный метод обычно используют для определения риска к склонности к агрессивному поведению. Его также совмещают с другими методами первичной диагностики для получения

более конкретных результатов. При обработке рисунков у троих из девяти подростков выявлена повышенная степень агрессивности.

Также была проведена диагностика с помощью методики Басса-Дарки на определение мотивационной агрессии как прямого проявления уровня деструктивных тенденций личности. По данной методике исследовались некоторые виды поведенческих реакций: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. В результате выяснилось, что большинство детей имеют повышенный уровень враждебности. В отношении агрессивности нет явного доминирования, однако у некоторых детей выявился очень высокий уровень агрессии.

По сравнению с предыдущей методикой (критерии оценки агрессивности) у тех же самых детей выявлен более низкий уровень агрессивности, что может говорить о том, что методика «Басс-Дарки» более четко выявила общее состояние подростка, а также указала на конкретный вид агрессии, проявляющийся у каждого ребенка. Как и предполагалось, чаще всего проявляется вербальная агрессия, а у мальчиков сильно выражена физическая агрессия.

Проведенная диагностика подтвердила необходимость разработки специальной коррекционной программы, направленной на снижение уровня агрессии у подростков. Предполагается разработать и провести тренинговые занятия с периодичностью 3 раза в неделю.

Во время каждого из занятий необходимо вести социально-педагогическую и психологическую работу, направленную на формирование и развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов, выхода из агрессивного состояния, понимания своего состояния, поиска альтернативных вариантов своего поведения.

На заключительном этапе подросткам будет предоставлена возможность выразить свое отношение по поводу проведенных занятий, чтобы развить навыки обратной связи и эмпатические свойства.

Необходимо учесть индивидуальные особенности каждого ребенка и тот факт, что все они имеют разный уровень агрессивности. Для коррекции агрессивного поведения кому-то достаточно будет тренинговых занятий по программе, а кому-то понадобится больше времени на преодоление деструктивных поведенческих реакций, возможно, на протяжении всего времени реабилитации.

После проведения программы тренинга предполагается проведение итоговой диагностики, с помощью которой будут получены определенные данные для подготовки рекомендаций в адрес социального педагога и психолога, проводящих работу с данной группой несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра.

1. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
2. Настольная книга специалиста по социальной работе / под ред. Черпухиной Т.В., Михайловой С.И. – Вологда: ВГПУ, 2014. – 354 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СЕЛФИМАНИИ

*Т.Е. Лебедева*

*Научный руководитель О.В. Нагибина, канд. пед. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

На сегодняшний день в современном интернет-сообществе широкое распространение получило так называемое селфи (фотографирование самого себя с последующей загрузкой в Интернет на специальные социально ориентированные сайты и сервисы). Сейчас селфимания признана полноценным психическим расстройством рядом американских психиатров. Такой диагноз ставится тем людям, кто не реже 5 раз в день загружает селфи в Интернет. Психиатры относят селфиманию к расстройствам, основанным на навязчивом желании постоянно повторять одно и то же действие.

На наш взгляд, наиболее склонными к селфимании являются подростки. Это связано с тем, что на подростка, в силу его импульсивности, активности, разбросанности интересов и увлечений, большое влияние оказывает окружающая социальная среда – его ближайшее окружение, друзья, приятели, с которыми он общается, средства массовой информации и социальные сети. Молодое поколение все больше привлекает агрессивное, рискованное несдержанное поведение, которое становится популярным, а по сути, является девиантным. К такому поведению мы можем отнести селфиманию.

Цель нашего исследования: выявление отношения подростков к селфимании.

Мы провели опрос среди учеников 8 и 10 классов общеобразовательной школы № 17 г. Вологды. Школьникам было предложено 17 вопросов с вариантами ответов, а также открытые вопросы. Опрос был анонимным, ребята указывали только свой пол и возраст.

В ходе социологического исследования был опрошен 41 респондент. Из них: 56 % – юноши, 44 % – девушки. Возрастная структура подростков: 59 % – 14 лет, 7% – 15 лет, 34% – 16 лет. Таким образом, основу выборки составили юноши в возрасте 14 лет. Исследование показало, что 100 % обучающихся пользуются социальными сетями. В основном все указали такие социальные сети, как «Вконтакте» и «Instagram».

На вопрос: «Как часто Вы пользуетесь социальными сетями?» ответы распределились следующим образом:

- 79 % школьников заходят в социальные сети каждый день и по несколько раз;
- 12 % обучающихся пользуются социальными сетями несколько раз в неделю;
- 9 % опрошенных посещают социальные сети довольно редко.

Как видим, школьники большое количество времени проводят в социальных сетях.

Селфимания предполагает желание фотографироваться, поэтому был задан вопрос: «Любите ли Вы фотографироваться?» Ответы распределились следующим образом:

- «Да, я часто фотографируюсь» – 20 %;
- «Да, но не очень часто» – 51 % ответили;
- «Нет, я не люблю фотографироваться» – 9 %.

Итак, больше половины школьников любят запечатлеть себя на фото-снимках. При этом исследование показало, что больше половины школьников делают селфи. Это говорит о том, что данный вид фотографий актуален для подростковой среды.

Интересны ответы, полученные от школьников, на вопрос: «С какой целью вы делаете селфи?» Ответы отличались многообразием: «просто хочу»; «делаю фото для себя»; «чтобы выложить в Instagram или Вконтакте»; «посмотреть на себя»; «чтобы запомнить хорошие моменты из жизни»; «просто хочется»; «чтобы сделать красивые фото»; «делаю без цели»; «делаю, когда предложат сделать фото». Важно отметить, что из всех респондентов только 2 человека ответили, что делают селфи для того, чтобы запомнить момент из жизни. Это говорит о том, что селфи подросток делает не для того, чтобы поделиться с помощью фото своими радостными событиями в жизни, запомнить какой-то момент и потом вспоминать что-то хорошее. Селфи ему нужно для того, чтобы у окружающих складывалось положительное впечатление о нем. Также селфи является современным модным трендом среди молодежи, поэтому подросток старается быть как все, быть модным. При этом он теряет индивидуальность, растворяется в толпе.

Исследование позволило увидеть неуверенность подростков в себе и своей внешности. Для получения удовлетворительного результата 44% учеников делают по 5-10 фото, 30% по 1-2 фото, 11 % школьников – не менее 20 фото, 15% не дали ответа на данный вопрос. При этом 17 % учеников каждое фото тщательно обрабатывают, 29 % иногда обрабатывают фотографии при помощи фильтрации, 39 % используют фильтрацию, когда фотография плохого качества и только 15 % опрошенных ответили, что обработка им не нужна.

Было установлено, что большая часть школьников зависима от лайков. Этот результат позволили получить ответы на вопросы: «Как часто Вы прове-

ряете свою страницу в социальных сетях, надеясь увидеть комментариев или лайк?» и «Какую реакцию у Вас вызывает число лайков под Вашими селфи?»:

3 % – «Часто поверяю и иногда не могу успокоиться, пока селфи не наберет достаточное количество лайков»;

18 % – «Часто проверяю и слежу за лайками»;

14 % – «Иногда могу посмотреть, сколько лайков набрало селфи»;

35 % – «Вообще этим не занимаюсь»;

3 % – «Меня очень огорчает, если селфи набирает мало лайков»;

12 % – «Если селфи набирает мало лайков, я немного расстраиваюсь»;

60 % – «На мое настроение не влияет количество лайков»;

25 % – «Я даже не знаю, сколько лайков обычно у моих селфи».

Можно предположить, что зависимость от лайков происходит из-за отсутствия одобрения, достаточного внимания, слов похвалы от близких им людей. Выкладывая селфи в социальные сети, подростки ждут одобрения со стороны окружающих в виде «лайка» или комментария в социальных сетях.

Исследование позволило установить, что школьники не видят опасностей, которые скрывает за собой селфимания:

10% учеников ответили, что «селфи – это целое искусство, не зря оно захватило мир»;

53% ответили, что «селфи – современный тренд, который забудется со временем»;

32 % учеников ответили, что «селфи – это просто баловство и глупость».

И всего лишь 5% школьников ответили, что «селфи – это опасная забава». Мы можем констатировать, что данные подростки могут подвергнуть свою жизнь опасности, делая экстремальные селфи или делая фотографии ежедневно, пренебрегая другими своими потребностями, такими как живое общение, получение образования, а также сон и правильное питание.

Учитывая, что школьники могли дать социально-приемлемые ответы, мы задали вопрос: «Как вы думаете, среди ваших друзей или знакомых есть селфиманы?» 45 % школьников ответили – «Да»; 30 % – «Нет»; 25% – «Не знаю». Таким образом, исключая селфиманию у себя, школьники демонстрируют масштабы данного явления.

Итак, исследование позволило установить следующее. Школьники достаточно часто пользуются социальными сетями. Они делают селфи и тратят на это много времени, не осознавая бесцельности такого времяпрепровождения. Лайки и комментарии селфи заменяют подросткам живое общение, слова похвалы или одобрения, а также заставляют следовать стереотипам и терять свою индивидуальность. Также мы можем сделать вывод о том, что школьники не владеют информацией об опасностях занятия селфи и о том, что увлеченное занятие селфи может привести к селфимании.



На наш взгляд, школьники нуждаются в большей информированности о таком явлении, как «селфимания». Кроме того, установлена потребность в специальных профилактических программах, которые позволят уберечь подростков от этой зависимости, научат получать «лайки» в живом общении и в процессе самооценивания.

В продолжение исследования планируется проведение цикла занятий по профилактике селфимании в школе № 17 г. Вологды.

## ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

*Ю.В. Наумова*

*Научный руководитель И.А. Макеева, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Девиантное поведение тесно связано с психологическими особенностями личности, с ее внутренними конфликтами и переживаниями.

Главной причиной отклоняющегося от норм поведения подростков является социальная и физическая незрелость. Также к причинам можно отнести: конфликты во внутрисемейных отношениях и других социальных контактах, неуверенность подростка в себе, заниженная самооценка, стремление к независимости и возрастные особенности (кризис подросткового возраста и т.д.).

В широком смысле девиантным поведением можно назвать любые действия, которые не соответствуют и отличаются по своим личностным характеристикам и поведенческим проявлениям от сложившихся в данном обществе норм и социальных стереотипов.

Девиантное поведение подростка может быть выражено: поступком (например, подростку не трудно ударить по лицу незнакомого человека); деятельностью (например, подросток занимается постоянным вымогательством или проституцией); образом жизни (например, ведет преступный образ жизни, как распространитель наркотических веществ). Причем это могут быть как юноши, так и девушки для достижения собственных целей.

Существуют следующие параметры развития личности подростков с отклоняющимся поведением: отношение к будущему у них является крайне неопределенным, будущее выступает как прямое отражение примитивных желаний настоящего, общечеловеческие ценности чаще всего отвергаются, отсутствует интерес к учебе и познанию. У большинства подростков психологический климат в семье неблагоприятный. Большинство подростков – мальчики с отклоняющимся поведением, у которых 50% имеется склонность к алкоголизму и социальные отношения имеют высокую конфликтность.

Конфликты с окружающими у подростка-девианта обусловлены личностными особенностями: это наличие конфликтов с окружающими, заниженной потребностью в общении (наблюдается у 50% подростков), которая является и выступает средством самоутверждения и компенсации неудовлетворенности своим положением. Игнорирование девиантов сверстниками с нормативным поведением говорит об их выпадении из круга нормального подросткового общения.

По мнению И.В. Равич-Щербо, у подростков-деликвентов одним из факторов считается неразвитое логическое мышление. Чтобы скрыть свое девиантное поведение, подростки преподносят себя в более выгодном свете. Следовательно, подростки-деликвенты считают себя людьми, которые соблюдают моральные нормы, стандарты, дисциплину. Они говорят о себе больше хорошего, отрицая плохое поведение, «обладают высоким самоконтролем поведения, чувств и эмоций [3, с. 53].

Девиантным подросткам свойственна ригидность поведения, поэтому они более подвержены влиянию эмоций, погружены в мир собственных переживаний.

Таким образом, подросток с девиантным поведением характеризуется следующими особенностями: преодолевать трудности он не умеет, игнорирование препятствий, повышенная подчиненность группе с асоциальными установками, сниженная самокритичность, неприятие педагогических воздействий неуверенности в себе, порожденный систематическими учебными неудачами, негативные установки к учебной деятельности, физическому труду, к себе и окружающим людям; слабость самоконтроля; повышенная агрессивность.

Отклоняющееся поведение агрессивной ориентации обнаруживается в действиях, которые направлены против личности и выражаются в оскорблениях, унижениях, хулиганстве, побоях. Сюда же следует отнести и тяжкие преступления: грабеж, изнасилование, убийство.

Можно сделать вывод, что девиантное поведение проявляется в отклонениях от социальных норм, которые выражаются во внешнем поведении и во внутреннем, что ведет к искажению представлений подростков о ценностных ориентациях.

По мнению ряда ученых (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.И. Андреева и др.), занимающихся проблемами девиантного поведения, все большую значимость приобретает проблема продвижения каждого ребенка в той или иной деятельности и общем развитии, что является компенсаторно-коррекционной функцией социально-педагогической деятельности. Она связана не с устранением дефектов в физическом или психическом состоянии ребенка, а с коррекцией его среды обитания, сферы общения, включением его в новые отношения, в новую деятельность, новыми средствами.

Большинство родителей совсем не занимаются воспитанием подростков, поэтому проблема детской безнадзорности находится в центре внимания мно-

гих специалистов. Если не уделять достаточного времени формированию личности с детства, то в будущем может получиться аутоагрессивный или антисоциальный человек. Следовательно, нужно обеспечивать специальные возможности для повышения эффективности воспитательного влияния. Одним из таких методов является социальное проектирование, которое направлено на реабилитацию и профилактику социальной безнадзорности детей. Применение социального проектирования в работе с подрастающим поколением необходимо с использованием комплексного и индивидуального подходов. Данная технология является эффективной именно при работе с девиантными подростками и с подростками, которые имеют склонность к плохому поведению и находятся в группе риска.

К теоретическим аспектам социального проектирования обращались Н.А. Аитов, Г.А. Антонюк, Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Ж.Т. Тощенко, Н.Г. Харитонов, а также Т.М. Дридзе, Ю.А. Крючков, В.И. Курбатов, О.Н. Яницкий и другие.

По мнению В.И. Курбатова, социальное проектирование – это «процесс конструирования системы социальных действий, направленных на преодоление существующих социальных проблем, на позитивные изменения, на развитие социальной ситуации» [1, с. 14].

Социальное проектирование – инновационный метод. Он используется во многих сферах жизнедеятельности человека, а также и в социальной работе. Основная цель данного метода – «создание социальных проектов и разработка социальных программ, развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений на основе социального предвидения, прогнозирования и планирования социальных качеств и свойств, являющихся значимой социальной потребностью» [2, с. 35].

На сегодняшний день в разных регионах России реализуются социальные проекты, ориентированные на девиантных подростков. В качестве примера можно проанализировать социальный проект «Школа счастья», реализуемый в г. Томске. Основная цель проекта – содействие социальной адаптации детей и подростков с девиантным поведением. Отправной точкой для разработки данного проекта послужили проблемы в общении подростков данной группы, как следствие, неуверенность в себе, своих силах в своем будущем. И поэтому основная задача проекта состоит в формировании положительного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми.

Методическая часть проекта имеет практико-ориентированный характер. Основная форма работы – тренинг. На подготовительном этапе реализации проекта была проведена диагностика участников с использованием психодиагностических тестов. Тест на стрессоустойчивость был проведен для того, чтобы выявить возможность агрессивной и неадекватной реакции со стороны подростков, а также выявить психологическую устойчивость участ-

ников проекта. Результаты теста показали, что 30% участников легко справляются с неприятностями и в различных ситуациях сохраняют душевное равновесие; 65% тестируемых не всегда справляются с неприятностями, часто срываются, расстраиваются при возникновении проблем и могут «срываться» на других; 5% респондентов реагировали на происходящее неадекватно.

Тест на выявление потенциальных способностей показал следующее: 15% подростков проявили нестандартное мышление; 45% участников свойственна непоследовательность и непредсказуемость поступков, низкая самооценка. В целом диагностика подтвердила низкий уровень развития коммуникативных навыков, неспособность подростков рефлексировать, описать свое поведение, а тем более мысли, чувства и эмоции.

В результате реализации данного проекта участники стали более раскрепощенными, нежели на первых этапах, и более интенсивно высказывали свою позицию. Наметился переход от агрессивного восприятия окружающих к позитивному, более уравновешенному, появилась способность к диалогу.

Таким образом, цель социального проекта «Школа счастья» была достигнута, у подростков-девиантов был сформирован определенный положительный опыт социального поведения, активизированы навыки общения и взаимодействия с окружающими людьми, что в результате способствовало личностному росту и самораскрытию.

1. Курбатов В.И. Социальное проектирование. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 416 с.
2. Луков В.А. Социальное проектирование: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии: Флинта, 2003. – 350 с.
3. Равич-Щербо И.В и др. Психогенетика. – М.: «Академия», 2003. – 351 с.

## **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ЛИЧНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ**

*Е.А. Попикова*

*Научный руководитель А.В. Давыдов, канд. пед. наук, доцент  
Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского  
г. Ярославль*

Социальные сети – это важное и актуальное в настоящее время явление. Представить современную жизнь без них сегодня просто невозможно. Сейчас каждый пятый подросток пользуется компьютером и Интернетом, а также проводит много времени в социальных сетях. Возможности, которые предоставляют социальные сети, являются основными причинами интернет-

зависимости. Популярность таких ресурсов растет с каждым днем все больше. Именно лёгкость, доступность, возможность общения и большой каталог развлечений так привлекают современное поколение.

Внимание ученых интересует проблема: какое количество времени должен тратить современный подросток, находясь в социальных сетях, так как при чрезмерном увлечении ими ставится вопрос о психологической зависимости от Интернета.

В России исследованием проблемы зависимости занимается в первую очередь лаборатория психологии МГУ во главе с Александром Войскунским. Однако не только психологи в России изучают эту новую, но важную проблему. Для социологов интернет-зависимость – не личностная проблема, а социальная, с вытекающими из нее социальными последствиями. Такие российские социологи, как Н.Г. Аристова, Е.Ю. Журавлева, Н.В. Коротникова, Е. Кубякин, Е. Скрипников, И.В. Соколова так или иначе касались этой темы.

На основании изученных исследований считаем, что влияние социальных сетей и Интернета в целом изучено недостаточно полно и подробно. Все это обуславливает очевидную необходимость анализа обозначенной проблемы.

Интернет-зависимость оказывает влияние как на психологическое, так и на физическое здоровье, наносится вред окружающим людям, сфере межличностных отношений. У зависимых людей меняется поведение, исчезает потребность в реальном общении, возникает ложное чувство безопасности [3].

На примере изучения особенностей влияния социальных сетей на развитие личности мы доказали, что данная зависимость – опасное проявления современного общества. Эта зависимость препятствует гармоничному развитию личности подростков, так как Интернет вселяет в них ложную иллюзию устройства мира и его справедливости.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 35 испытуемых, среди которых были обучающиеся 7-8 классов. При выборе диагностических методов изучения мы основывались на необходимости как количественного, так и качественного анализа каждого явления и факта.

По результатам исследования нами были сделаны следующие выводы. Подрастающее поколение является активным пользователем социальных сетей. Большая часть респондентов пользуется социальными сетями ежедневно и находится в них практически всегда онлайн.

Изучив отношение современных подростков к социальным сетям, было выявлено, что основными причинами обращения к сети является возможность быстрого общения, поиска информации и проведения своего досуга. Это способ и возможность общаться, выражать свои мысли, занимать свое свободное время.

Несмотря на неоспоримые преимущества, социальные сети могут нанести немалый вред. Утверждать, что они влияют только отрицательно, невозможно с полной уверенностью. Если подойти к пользованию такими сайтами

с определенной позиции, то можно извлекать из них пользу с минимальным вредом. Но риск навредить психике во время работы с ресурсами социального значения присутствует всегда [1].

Большинство подростков считает, что в пользовании социальными сетями недостатков нет. При этом немногие опрошенные понимают, что чрезмерное увлечение ими влияет отрицательно и может вызывать зависимость. Половина подростков готовы отказаться от использования социальных сетей под угрозой ухудшения здоровья или снижения успеваемости, но треть респондентов признается, что не смогут отказаться от использования всемирной сети.

Следует заметить, что подрастающее поколение уже не может обходиться ни дня без обращения к Интернету и социальным сетям. Информация, представленная в сетях, является доступной для пользователей. Она оказывает прямое воздействие на формирование личности.

При изучении психологических особенностей личности установлено, что у подростков, склонных к интернет-аддикции, отмечаются: тревожный тип личности, для которого характерны неадекватный уровень самооценки, напряженность, социальная робость, трудности в межличностном взаимодействии, а также нервозность и беспокойство [2].

Считается, что подростки особенно подвержены психологической зависимости от Интернета и социальных сетей. Они быстро приспосабливаются к окружающему миру и миру компьютеров. Именно поэтому особо тщательного внимания требует организация свободного времени подростков, поскольку бессодержательно проводимый досуг служит одним из основных факторов, влияющих на формирование и проявление аддиктивного поведения.

Единственным на настоящий момент проверенным способом не дать подростку оказаться в зависимости от компьютера – это привлечь его в процессы, не связанные с компьютерной деятельностью, чтобы виртуальный мир не стал заменой реальности. Воспитание должно сводиться по большей части к тому, что компьютер – это лишь часть жизни, а не самый главный подарок за хорошее поведение.

Нужно показать растущему человеку, что существует масса интересных развлечений помимо компьютера, которые не только позволяют пережить острые ощущения, но также тренируют тело и нормализуют психологическое состояние.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что зависимость от Интернета и социальных сетей оказывает сильное влияние на личность человека. Именно поэтому профилактика аддиктивного поведения приобретает особенную значимость в подростковом возрасте. Но также необходимо уделять внимание и тем, у кого уход от реальности еще не нашел своего яркого выражения, кто только начинает усваивать нежелательные образцы поведения, а также склонен к аддиктивному поведению.

1. Выгонский, С. И. Обратная сторона Интернета. Психология работы с компьютером и сетью / С. И. Выгонский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 316 с.
2. Егоров, А.Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
3. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛУДОМАНИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ ЗА РУБЕЖОМ

*А.Б. Трапизонов*

*Научный руководитель Е.Ю. Капустина, канд. пед. наук*  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

Зависимость от игры (лудомания) в последние годы стала одной из серьёзных проблем мирового общества, как социальной, так и медицинской. В связи с повсеместным распространением букмекерских контор, игровых автоматов и отсутствием контроля за данным видом игорного бизнеса среди населения практически во всех возрастных группах началась своеобразная гемблинг-эпидемия [1]. Нарастающая распространённость патологической зависимости от игры многих людей привела к нищете, а кого-то – и к самоубийству.

Молодые люди чаще всего видят по телевидению всевозможные игры, шоу, призом и целью которых являются деньги, заработанные не трудом. Яркая реклама призывает к легкой наживе, развлечениям, а клубы и залы игровых автоматов расположены повсюду.

Ситуация социального неблагополучия, нестабильности порождает глубокие кризисные изменения в жизни людей, предъявляя повышенные требования к их жизнестойкости.

Анализ научной литературы показывает, что молодёжь, переживая сложный период своего психофизиологического развития, сталкиваясь с изменяющимися, противоречивыми идеями и ценностями, испытывает трудности в социальной адаптации. Из сложившейся ситуации молодые люди находят выход с помощью азартной игры или уходят с головой от реальных жизненных проблем в мир Интернета. Количество проблемных игроков среди молодежи растёт год от года. Молодежная игромания влечёт за собой ряд проблем, таких как табакокурение, употребление алкоголя и наркотиков, а также преступность.

В рамках нашего исследования лудомания трактуется как патологическая склонность к азартным играм, заключающаяся в частых повторных эпизодах участия в азартных играх, которые доминируют в жизни человека и ведут к снижению социальных, профессиональных, материальных и семейных ценностей. Такой человек не уделяет должного внимания своим обязанностям в этих сферах. В системе кодирования болезней МКБ-10 имеет код F63.0 [2].

В своем исследовании мы акцентировали внимание на молодежи как наиболее уязвимой возрастной категории, так как представители подрастающего поколения являются еще не до конца сформировавшимися личностями и готовы совершать необдуманные поступки, тем более, когда речь идет о возможности своего материального благополучия.

Миллионы людей во всем мире регулярно пользуются ставками на спортивные мероприятия, хотя большинство из них проигрывают. Ставки на спорт просты с точки зрения действий, но зарабатывать деньги получается далеко не у всех.

Ставки на спорт не являются тем, во что приходится долго вникать, понимать, как это устроено, там все довольно просто. Вы просто выбираете событие, на которое хотите сделать ставку, делаете свой выбор, а затем ставите свои деньги. Это часть того, что делает спортивные ставки такой популярной формой азартных игр. Простота данного процесса и привлекает молодую аудиторию.

В рамках исследования нам удалось провести опрос иностранных студентов на «XIX Всемирном фестивале молодежи и студентов», проходившем в октябре 2017 года в г. Сочи. Количество стран-участниц превысило 180, а с представителями некоторых нам удалось лично обсудить актуальность данной проблемы среди молодежи. Результаты опроса представлены ниже.

Чидози (24 года) студент из Нигерии рассказал, что большое количество африканцев являются поклонниками спортивных ставок и преимущественно на футбол. Также он отметил, что «стереотипы, касающиеся африканских стран по поводу их неразвитости и несовременности, ошибочны. Пришла же лудомания в Африку около 10 лет назад». Это в очередной раз подтверждает, что данный тренд не является проблемой последних лет.

Следующим нашим респондентом стал австралиец Скотт (22 года). Он сообщил, что «по данным, собранными австралийскими учёными, их страна является "страной игроков", так как на душу населения они тратят денег больше, чем любая другая страна мира». Сам Скотт занимается ставками на спорт. Он продемонстрировал знание ряда контор, услугами которых пользуется (TopBetta, PalmerBet, PointsBet, BlueBet). На вопрос, почему проблемой лудомании не занимаются на государственном уровне, студент ответил, что большинство форм азартных игр являются законными. Это сложная система законов, которая очень уязвима, и для профессиональных букмекерских



контор не составляет труда её обойти. Благодаря Интернету, спортивные азартные игры безграничны и в значительной степени не контролируются правительством.

Большинство опрошенных представителей других стран также свидетельствовали, что лудомании подвержено неисчислимое количество людей, и зачастую это начинается с юного возраста, так как хочется иметь свои карманные деньги. Молодые люди, следящие за спортивными событиями, начинают думать, что разбираются в них и могут предугадывать исходы. Также постоянные рекламы букмекерских контор в СМИ заманивают данную возрастную аудиторию.

В Германии, Польше, Армении, Азербайджане, Финляндия, Зимбабве, Канаде, Кубе, Китае, Японии и во множестве других стран лудомания является актуальным явлением. При опросе студентов из Италии и Дании было выяснено, что они не знают ничего о данной проблеме. На наш взгляд, скорее всего, это погрешность в опросе, которая обусловлена тем, что в качестве респондентов были выбраны девушки. Известно, что лудомания в гендерном аспекте затрагивает, прежде всего, представителей мужского пола. Данная версия подтвердилась исследованием интернет-данных, которые свидетельствуют, что в Дании и Италии люди также активно используют подобный способ заработка.

Проблема лудомании стала особенно актуальной в современное время развитых коммуникаций. С появлением Интернета информированность людей стала доступной в каждом доме, где есть компьютер. Ставки на спорт привлекательны еще и тем, что в них отсутствуют ограничения по возрасту и гарантируется полная анонимность игроков. Благодаря этому возможность зарабатывать деньги имеют и молодые люди, которым запрещен этот вид занятий.

Подводя итог, хотелось бы отметить наличие данной проблемы у молодежи не только за рубежом, но и у нас в стране. Для решения проблемы лудомании необходим государственный контроль игорных заведений. Должен быть разработан жесткий свод ограничений для организации букмекерских контор, а также осуществление контроля за его исполнением. Только при объединении усилий по борьбе с зависимостью от азартных игр можно достичь существенных положительных результатов.

1. Лудомания как социальная болезнь 21 века / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psyportal.net/17473/ludomaniya/>.

2. Трегубов В.М. Лудомания. – М.: Издательство «Голос-Пресс», 2008. – 80 с.

## ПРОФИЛАКТИКА КУРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СИГАРЕТ СРЕДИ ШКОЛЬНИКОВ

*И.В. Холодилова*

*Научный руководитель П.Н. Скахина, ст. преподаватель  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Курение электронных сигарет – одна из разновидностей наркомании, охватывающая большое количество людей и имеющая особенности бытовой наркомании, наносящей урон как здоровью одного человека, так и обществу в целом. В курение вейпов частично вовлечены представители всех слоев населения и, что наиболее опасно, женщины и молодые люди. Курение молодежи – достаточно серьезная проблема не только медицинского характера, но и социального. В дополнение к нанесению урона для здоровья вейперов и их окружения, такая привычка препятствует формированию у детей, подростков, юношей и девушек адекватных поведенческих установок на здоровый образ жизни, замедляет моральный и личностный рост. К большому сожалению, молодые люди не считают курение электронных сигарет отклонением от общепринятой нормы поведения [3].

Вейпингом называют процесс вдыхания пара электронных сигарет, которые являются, по сути, не сигаретой, а ингалятором. Также часто используется термин «парение», подчеркивающий отличие вейпинга от курения. Электронная сигарета – это электронное устройство, создающее высокодисперсный аэрозоль (пар), предназначенный для ингаляции (вдыхания). Может использоваться как в качестве средства доставки никотина, так и для вдыхания ароматизированного пара без никотина. Пар создается за счет испарения специально подготовленной жидкости с поверхности нагревательного элемента и внешне он похож на табачный дым. Устройство может быть выполнено в самых различных формах, например, в форме обычной сигареты или курительной трубки.

Общественность в нашей стране терпима к курению обычной сигареты, не говоря уже об электронной. Широкое распространение курения вейпов говорит о необходимости принятия дополнительных безусловных мер, направленных на предупреждение начала курения электронных гаджетов и его прекращения, то есть разработки и реализации комплексных программ и законопроектных по преодолению вейпинга среди несовершеннолетних [2].

Меры первичной профилактики должны быть направлены на предотвращение желания начинать курить электронные сигареты. Их необходимо проводить с раннего возраста, когда поведенческие стереотипы еще только начинают формироваться. Основное влияние на ребенка оказывают семья и школа. Поэтому именно родители и педагоги должны прививать основы здо-

рового образа жизни, негативное отношение к всевозможным вредным зависимостям (в том числе и к курению электронных сигарет).

Вторичная профилактика должна быть направлена на прекращение курения электронных сигарет среди несовершеннолетних, которые уже курят. Чтобы методы вторичной профилактики были действенными, нужно определять индивидуальные характеристики курения электронных сигарет каждого подростка. Только после этого дальнейшая профилактическая работа будет эффективной.

Для того чтобы определить возможные формы профилактики курения электронных сигарет и разработать программу по преодолению вейпинга среди школьников, необходимо выявить их отношение к данному явлению. С этой целью нами было проведено анкетирование обучающихся школы № 14 города Вологды.

Цель исследования – выявить отношение школьников данной образовательной организации к курению электронных сигарет.

Задачи исследования:

- 1) разработать анкету для данной целевой аудитории;
- 2) провести анкетирование;
- 3) проанализировать результаты анкетирования, сделать вывод.

Объект исследования – обучающиеся школы № 14.

Предмет исследования – отношение школьников к вейпингу.

Метод исследования – анкетирование.

В исследовании приняли участие респонденты в возрасте от 13 до 14 лет. Был выбран именно этот возраст, так как он является переходным, дети находятся в зоне риска.

Анкета включала 14 вопросов. Среди них такие, как: Хотели ли бы Вы попробовать электронную сигарету? Считаете ли Вы ее безопасной? Пробовали ли Ваши друзья электронные сигареты? и т.п.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования, мы пришли к следующим выводам.

100% респондентов ответили, что не курят обычные сигареты. Вероятно, это связано с тем, что школьники считают курение вредным для здоровья.

96% опрошенных отметили, что их друзья пробовали вейпы. Такое положение дел, возможно, свидетельствует также и о том, что они тоже делали попытки курить электронные сигареты.

20% исследуемой категории ответили, что хотели бы попробовать электронную сигарету. Это говорит о том, что они являются потенциальными вейперами.

32% обучающихся считают электронную сигарету совершенно безопасной, лишь только 5 % отметили ее вред. По мнению остальных анкетированных, курение вейпов более безвредно, чем курение обычных сигарет. На основании

этих данных мы можем отметить, что подрастающее поколение имеет ложное представление о вейпинге.

4% подростков приветствуют курение, 10% относятся к курению безразлично, 86 % школьников осуждают курение. Из этого можно сделать вывод, что здоровый образ жизни является популярным среди подростков, и они понимают, что курить давно не модно.

Почти 100% респондентов ответили, что слабый характер является отличительной чертой характера курильщика.

По результатам данного исследования можно сделать краткий вывод. Подрастающее поколение г. Вологды имеет смутное представление о вреде электронных сигарет. Для большинства это средство выражения себя, доказательство окружающим своей зрелости, популярности.

Действительно, но для большинства вейперов электронная сигарета – это способ показать окружающим, что они идут в ногу со временем. Ведь именно подросткам свойственно курение электронных сигарет. Бурное развитие их физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей, желание самоутвердиться в мире взрослых вступает в противоборство с недостаточной социальной зрелостью, отсутствием профессионального и жизненного опыта, невысокой квалификацией (или отсутствием таковой), а, следовательно, и невысоким (неопределенным) социальным статусом. Подростки и молодежь не удовлетворены условиями обучения и труда, жилищными условиями, у многих отсутствует возможность проявить себя в творческой деятельности. Такая неудовлетворенность объясняется объективными обстоятельствами, а не «капризами» молодых [1].

На основе полученных данных, на наш взгляд, с целью профилактики курения электронных сигарет можно использовать следующие формы работы:

- проведение на базе школ классных часов и мероприятий, на которых социальные педагоги и классные руководители будут рассказывать о вреде электронных сигарет;
- организация бесед с потенциальными и реальными школьниками-вейперами;
- информирование родителей о необходимости говорить с детьми о вреде электронных сигарет;
- выдача информационных буклетов с информацией об опасности вейпинга.

Также, на наш взгляд, следует ужесточить правила продажи вейпов на уровне законодательства.

Таким образом, курение вейпов является очень популярными среди молодежи. Молодые люди считают это решение достаточно модным, стильным и отличной альтернативой обычных сигарет. Но многие из них даже не задумываются о том, какие вещества при этом попадают в легкие. Жидкости для парогенераторов имеют много ароматов и вкусов. Это все привлекает совре-

менную молодежь. В Интернете про вредность вейпов написано не в каждой статье, тем более, если это сайт продажи электронных сигарет, – на них вообще не отмечено никаких минусов. Конечно, следует помнить, что это маркетинговый ход и правды в этой информации очень мало. Вейпы являются вредными наравне с обычными сигаретами. Поэтому необходимо проводить профилактические мероприятия в школах, чтобы уведомить подрастающее поколение о вреде этого новшества на рынке.

1. Гишинский Я. Девиантность подростков. Теория, методология, эмпирическая реальность: монография. – СПб.: Медицинская пресса, 2001. – 200 с.
2. Гурович Я.Е. Здоровый образ жизни. – М.: Просвещение, 2002. – 256 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

## **ВКЛАД А.С. МАКАРЕНКО В СТАНОВЛЕНИЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*М.А. Шестаков*

*Научный руководитель Е.А. Кусакина, канд. психол. наук, доцент  
Пермский институт ФСИН России  
г. Пермь*

Актуальность взглядов А.С. Макаренко не утрачена в современном мире: воспитание является важнейшим компонентом образования в интересах человека, общества, государства. Обращаясь к богатому педагогическому наследию А.С. Макаренко, мы каждый раз отмечаем непреходящую научную ценность и актуальность его педагогических идей, многогранность и уникальность его опыта. В настоящее время от педагога требуется не только знание законов развития личности, но и умение определять индивидуальное своеобразие ребенка, проведение коррекции его сознания и поведения. Педагог является ключевой фигурой в обществе. Маленький человек смотрит на учителя постоянно своими доверчивыми, широко открытыми глазами, и педагог старается не обмануть его ожиданий. Он ведет ребенка по дорогам жизни, добра, счастья, радости. Ведь именно дети радуют нас и, в отличие от взрослых, смело открывают нам многие тайны своего сердца и души.

Слово учителя приобретает воспитательную силу лишь тогда, когда действует сила личного примера, когда все другие воспитательные средства проникнуты нравственной чистотой и благородством. Именно в этом заключается роль педагога в образовательном процессе как личности. От педагога зависит воспитание и образование детей. Вряд ли найдется человек, которому

не были бы памятны и дороги годы учения. В школе мы открываем мир, получаем знания, учимся уважать и ценить людей. В нашу жизнь навсегда входит учитель. И лишь много лет спустя мы в полной мере понимаем, как огромно было его влияние на нас, как много он сделал для того, чтобы мы сумели развить свои лучшие душевные качества [2].

Наиболее значимый след в педагогике оставил именно Антон Семенович Макаренко. Еще в 1920 году он творчески переосмыслил классическое педагогическое наследие. У А.С. Макаренко был достаточно обширный круг научных интересов. Он внес ощутимый вклад в методологию педагогики, а также сформулировал требования к личности учителя, значительно обогатил теорию и практику воспитания. Этот замечательный педагог разработал свою педагогическую систему. Основой системы считается педагогическая логика, объясняющая педагогику как «практически целесообразную науку». Данный подход понимается в современный период времени как необходимость закономерного соответствия между целями, задачами, средствами, методами, формами и результатами воспитания.

Одним из направлений совершенствования уголовно-исполнительной политики является «поиск и использование новых форм и методов исправительного воздействия на осужденных, организационных механизмов социальной работы с осужденными, закрепление в уголовно-исполнительном законодательстве Российской Федерации форм социальной, психолого-педагогической работы с осужденными в качестве основного средства исправления осужденных» [2].

Для реализации данного положения все более осознается необходимость изучения педагогической системы А.С. Макаренко и практического применения его основополагающих идей и принципов воспитания. Несмотря на то, что их механически нельзя переносить на условия организации исправления осужденных, такие основные элементы системы, как формирование среды, педагогического коллектива воспитателей, влияние дисциплины и режима на воспитание личности, роль производительного труда, комплексный подход в применении средств, форм и методов воспитания, находили и находят практическое применение в деятельности лучших, передовых учреждений и воспитателей.

В то же время такие основополагающие идеи А.С. Макаренко, как формирование и развитие личности в коллективе, перспективные линии, педагогика параллельного воздействия, не решаются ни в теории, ни на практике исправления осужденных. Некоторые из них отвергаются вообще, как недопустимые в уголовно-исполнительной системе на основании того, что якобы повторить опыт выдающегося педагога нельзя, что в новых социальных условиях его опыт неприменим и так далее.

Сторонники такой позиции основное оправдание ищут в том, что теперь другой, чем был у А.С. Макаренко, объект воспитания: у него – голодные,

обездоленные дети, которых стоило только накормить, обеспечить сносные условия существования, – и все педагогические проблемы решались сами собой; сейчас – закоренелые преступники, для которых действенным может быть только один метод – устрашение, принуждение, и чем жестче, тем лучше.

В подобных утверждениях, по крайней мере, две неправды. Во-первых, осужденные никогда не представляли и не представляют собой некую безликую однородную массу закоренелых преступников. Возникает серьезная проблема педагогической дифференциации и классификации осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы, в новых, реформированных исправительных учреждениях. Во-вторых, среди воспитанников А.С. Макаренко были и осужденные за бандитизм, убийство, воровство, и беспризорники, не имеющие судимости, и дети из нормальных семей. И воспитывались они все вместе, в одной педагогической системе. Следовательно, дело не столько в объекте, сколько в субъекте воспитания, в наличии или отсутствии воспитательной системы.

За время работы в трудовой колонии имени М. Горького и коммуне имени Ф.Э. Дзержинского с 1920 по 1935 годы А.С. Макаренко создал педагогическую систему исправления правонарушителей. Его оптимистическая педагогика помогла многим стать достойными людьми. Педагогическая система, разработанная им в 30-х годах, не получила распространения в силу ужесточения карательной политики, грубейших нарушений социалистической законности в уголовной политике и практике учреждений и органов, исполняющих уголовные наказания. По этой и ряду других причин А.С. Макаренко не удалось внедрить свой педагогический опыт в практику исправительно-трудовых учреждений.

Педагогический процесс в исправительных учреждениях организуется в рамках исполнения уголовного наказания. Это приводит к строгой регламентации его средств, форм и методов воздействия нормами права, действие которых далеко не во всех возникающих ситуациях находится в полном соответствии с педагогической целесообразностью. У А.С. Макаренко таких рамок не было, вернее, он признавал только одну целесообразность – педагогическую.

Время исправления осужденных определяется в уголовно-исполнительной системе сроком уголовного наказания. Разумеется, ничего подобного в его системе не могло быть. Воспитанники колонии, которые поступали учиться на рабфаки, в летнее время на каникулы возвращались и жили вместе со всеми воспитанниками как полноправные ее члены. Не было у А.С. Макаренко охранных сооружений, побег из колонии не считался нарушением режима, если воспитанник возвращался, к нему не применялись меры безопасности в сегодняшнем их понимании, не использовались такие меры наказания, как водворение в ДИЗО, ШИЗО, ПКТ, его не лишали свиданий с родственниками и т. д. В этом не было никакой необходимости, так как педагогика А.С. Макаренко – это педагогика доверия, созидания личности, а не ее

разрушения, подавления. Это педагогика сотрудничества воспитателей и воспитуемых, а не противостояния и вражды; педагогика высокой требовательности к личности и сознательной ее дисциплины, а не анархии «уголовной романтики» или дисциплины дубинки, власти сильного.

Идеи педагога-новатора до сих пор привлекают внимание прогрессивной педагогической общественности всего мира, доступны для внедрения в воспитательных учреждениях любого типа. Эти идеи нельзя рассматривать с точки зрения узко принятой специфики или в узком смысле – педагогическом и практическом. Их значение несравненно шире: они становятся факторами, способствующими возникновению нового отношения к человеку, жизни, обществу. Благодаря их использованию открываются новые возможности гуманизации условий содержания лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы, повышения гарантий соблюдения их прав и законных интересов, что является одной из целей Концепции.

Все это реально осуществимо при условии освоения теоретической высоты педагогической системы А.С. Макаренко, ведь она содержит не только общие решения важнейших педагогических проблем, но и конкретные, действенные пути реализации результатов их решения на практике. В его педагогической концепции органически связаны разработанные, говоря современным языком, социальные технологии воспитания (сводный отряд, перспективные линии, первичный коллектив, параллельное действие, общая программа и индивидуальный корректив к ней, метод взрыва и т. д.) и их теоретическое обоснование.

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – Педагогика. – М., 1986. – Т. 1. – С. 180-182.

2. О концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 14.10.2010. – № 1772-р // Собрание законодательства РФ. – 25.10.2010. – № 43. – ст. 5544.

## **РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ**

*Е.А. Шишова*

*Научный руководитель А.А. Романов, канд. филос. наук*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Экономический кризис, нестабильная обстановка в ряде регионов России вызвали всплеск преступности среди несовершеннолетних. Так, в Вологодской области по итогам 2015 года рост преступности несовершеннолетних



составил 20,4 % – с 992 до 1110 преступлений, что говорит о значительном росте данного показателя [1].

Но по итогам первых 3 месяцев 2017 года подростковая преступность снизилась со 141 преступления за аналогичный период прошлого года до 116 (18 %), что говорит о положительной динамике [2].

Однако на фоне обобщенных данных по региону имеется рост детской преступности в городе Вологде, Харовском и Нюксенском районах. В целом обстановка по линии несовершеннолетних правонарушителей на территории Вологодской области остается стабильной [2].

Если ранее нарушители, не достигшие 18-ти лет, как правило, привлекались к ответственности за мелкие кражи и хулиганство, то в последние годы среди подростков выросло число «взрослых» преступлений, среди которых – торговля наркотиками, грабеж, вымогательство, убийство. Эта негативная тенденция заставляет правоохранительные органы и социальные службы искать новые пути в решении проблемы преступности среди несовершеннолетних.

Региональный опыт работы с несовершеннолетними правонарушителями в 2016 году включал социально-профилактическое направление, предусматривающее патронаж и социальное консультирование.

Патронаж (проведение рейдов) предполагает посещение несовершеннолетних по месту жительства, учебы, осуществление помощи детям из неблагополучных семей.

Социальное консультирование осуществляется посредством бесед с несовершеннолетними и их родителями, а также проведения лекций в учебных заведениях Вологды, Череповца, Бабаева, Белозерска и других городов. Тематика лекций отражает вопросы ответственности несовершеннолетних за различные виды правонарушений и преступлений.

Важная профилактическая работа проводится в Центрах временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей УМВД России по Вологодской области. Приоритетным объектом такой работы являются подростки, для которых свойственна неустойчивость потребностей, несформированность морально-нравственных ценностей и установок.

По договоренности с Колпинской воспитательной колонией (г. Санкт-Петербург) для несовершеннолетних осуществляются посещения, где отбывающие наказание подростки выступают перед состоящими на учете несовершеннолетними. Такие мероприятия оказывают сильное психологическое воздействие на правонарушителей, многие из которых становятся на путь исправления.

В регионе также при поддержке компании «Северсталь» г. Череповца реализуется проект «Служба «Подросток» программы «Дорога к дому», оказывающий помощь семьям с несовершеннолетними в возрасте от 8 до 18 лет,

направленный на экстренную помощь подросткам и профилактику правонарушений.

Основными формами и методами профилактической деятельности социальных служб Вологды и городов области по профилактике противоправного поведения среди несовершеннолетних являются:

– взаимодействие с учреждениями образования, органами здравоохранения, комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав;

– проведение специализированных рейдов и специальных мероприятий в местах массового отдыха молодежи, патрулирование в общественных местах;

– ежемесячное осуществление контроля над несовершеннолетними, совершившими противоправное деяние, по месту жительства и проведение с ними профилактических бесед.

В организации индивидуально-профилактической работы с несовершеннолетними, состоящими на учете, активно используются возможности народных дружин, которые принимают участие в охране общественного порядка при проведении массовых молодежных мероприятий, осуществляют охрану учебных заведений при проведении мероприятий антитеррористической направленности.

На основании изученного материала по данной проблеме нами была проведена диагностика посредством анкетирования учащихся МОУ «Вечерняя школа № 1» г. Вологды, в котором приняли участие 27 несовершеннолетних в возрасте от 15 до 17 лет. Целью анкетирования являлось выявление предрасположенности у указанных лиц к совершению противоправных действий. Результаты исследования оказались вполне оптимистичными, и складывается довольно благоприятный социальный портрет респондентов. Но вместе с тем отмечается, что 50 % опрошенных на вопрос «Ограничивают ли родители Ваши действия?» ответили отрицательно. Исходя из этого, можно предположить, что есть вероятность «недосмотра» со стороны взрослых и, как следствие, безнадзорность несовершеннолетних.

Большинство респондентов пробовали сигареты, алкогольные напитки. 19% обучающихся состояли на учете в Инспекции по делам несовершеннолетних и 37 % респондентов имели проблемы с полицией. Из результатов опроса можно сделать вывод, что, в целом, у подростков данной выборки очень низка вероятность предрасположенности к противоправным действиям. Но, тем не менее, необходимо проведение социальной профилактики с целью предотвращения возможных правонарушений.

Существует множество методов, подходов, технологий по решению проблемы преступности среди несовершеннолетних, как традиционных, так и инновационных. В качестве примера рассмотрим технологию восстановительного правосудия. Большинство регионов, таких как Архангельская, Кировская, Саратовская, Смоленская области и другие, отмечают её результа-

тивность. Данная технология способствует восстановлению отношений, разрушенных в результате конфликтных ситуаций и преступлений, позволяет восстановить социальные связи подростка, оказавшегося дезадаптированным в связи криминальной ситуацией. Наиболее активно восстановительная технология применяется в учреждениях образования, где создаются школьные службы примирения. В Вологодской области такие службы созданы в Вологде, Череповце, Великом Устюге. В качестве результатов отмечаются: снижение уровня конфликтности совершения противоправных действий обучающихся, изменение ценностей и установок, содействие профилактике правонарушений и социальной реабилитации участников криминальных ситуаций. Отмечая положительное воздействие технологии, следует отметить возможность ее применения и в других образовательных учреждениях области, где данная проблема стоит наиболее остро.

На основании вышеизложенного можно прийти к выводу о том, что преступность несовершеннолетних является актуальной и значимой проблемой на сегодняшний день. Региональный опыт работы среди несовершеннолетних нарушителей Вологодской области затрагивает аспекты как борьбы с самими правонарушениями и преступлениями, так и в большей степени аспекты профилактического характера. Работа с несовершеннолетними правонарушителями носит комплексный и целенаправленный характер. Активное сотрудничество ведется с представителями городской администрации, органами правопорядка, медицинскими и образовательными учреждениями. В поле зрения социальных работников попадают также родители несовершеннолетних или лица, их заменяющие. Но, несмотря на активную профилактическую деятельность по отношению к молодым преступникам, их число, как уже ранее отмечалось, неуклонно растет, что вызывает большой резонанс в обществе и призывает специалистов по социальной работе, всех заинтересованных и равнодушных граждан к поиску новых путей решения этой сложной проблемы.

1. В Вологодской области выросла детская преступность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cherepovec.bezformata.ru/listnews/vologodskoj-oblasti-virosla-detskaya/50181939/>.

2. Уровень подростковой преступности снизился в Вологодской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.severinform.ru/?page=newsfull&date=02-05-2017&newsid=246444>.

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВОЛОГОДСКОГО  
КООПЕРАТИВНОГО КОЛЛЕДЖА К ИЗМЕНИВШИМСЯ УСЛОВИЯМ***Я.С. Андреева**Научный руководитель Е.Ю. Капустина, канд. пед. наук, доцент**Вологодский государственный университет**г. Вологда*

В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в РФ» образование характеризуется как целенаправленная деятельность по воспитанию и обучению в интересах государства, человека, общества [4]. Процесс образования являет собой более или менее независимую область жизни общества, где деятельность осуществляется по характерным правилам педагогики. В обществе социально-экономические аспекты значительно влияют на исходные образовательные ценности и определение стратегической цели образования.

Наиболее часто в современных условиях колледжа можно столкнуться с проблемой адаптации студентов первого курса к процессу обучения и к резкой смене окружающего психологического и социального микроклимата.

В современной науке большое количество учёных посвятили свои научные труды изучению проблем адаптации личности в разных коллективах и группах: М.Н. Будякина, А.А. Русалинова [2], А.М. Растова [7], Н.А. Свиридов [8] и другие.

По отношению к человеку мы рассмотрим адаптацию с двух точек зрения: как биологическая адаптация и социальная адаптация. С первой точки зрения, адаптация представляет собой процедуру приспособления организма к внешним условиям в процессе эволюции, включая морфофизиологическую и поведенческую составляющие. Если рассматривать данное явление совершенно с другой точки зрения, то термин «социальная адаптация» используется тогда, когда подразумевается адаптация человека к обществу.

Рассмотрим несколько трактовок данного термина. В психологических словарях социальная адаптация определяется как «непрерывная процедура активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса» [9] и как «комплексный показатель состояния человека, который отражает его возможность выполнять некоторые биосоциальные функции» [6].

В нашем исследовании мы будем опираться на термин, предложенный в педагогическом энциклопедическом словаре, где социальная адаптация рассматривается как процесс интегрирования человека в общество, результатом которого является становление ролевого поведения и самосознания, способ-

ности к самообслуживанию и самоконтролю, а также формирование адекватных связей с окружающими [5].

Социальная адаптация студента-первокурсника в колледже является важнейшей ячейкой в системе образования. Все студенты по-разному относятся к одним и тем же явлениям, а один и тот же влияющий мотив может вызывать совершенно разную обратную связь. Именно поэтому изучение механизмов и закономерностей адаптации студентов в различных учебных ситуациях может приобрести на данный момент решающее значение.

Изменившийся коллектив и окружающая среда, требования, неумение распоряжаться денежными средствами, отдаленность от родителей и многое другое может спровоцировать появление проблем с учебой, психологические проблемы и проблемы в общении с одногруппниками и педагогами. Следовательно, благополучная адаптация первокурсников к учебной деятельности и жизни в образовательном учреждении является гарантией успешного становления студентов, как квалифицированных специалистов, так и как личности.

Для более эффективного разрешения имеющихся проблем, администрация колледжа и классные руководители должны быть в курсе интересов и жизненных планов первокурсников; трудностей, с которыми они сталкиваются в начале обучения в колледже; мотивов их поступления в учебное заведение; особенностей проведения свободного времени; материальной обеспеченности; каковы самооценка и способности к сознательной саморегуляции.

Положительные результаты социальной адаптации студентов можно рассмотреть как их включенность в изменившуюся социальную среду, учебно-познавательный процесс и новую систему отношений [1].

Многие из бывших школьников осознанно сделали выбор в сторону той или иной профессии, по которой хотели бы получать образование, а также, в дальнейшем, работать. Есть и такие студенты, у кого нет определенных жизненных целей. От того, как будет происходить приспособление личности к изменившимся условиям, как будут преодолеваются трудности в осваивании профессиональных компетенций, зависит, насколько хорошо сформируются у студентов умения находить методы самосовершенствования не только в русле своей специальности, но и за ее пределами.

Очень часто первокурсники сталкиваются с такой проблемой, когда им не хватает компетенций, которые необходимы для успешного освоения учебной программы. Поэтому чаще всего на первом курсе можно столкнуться с проблемой низкой успеваемости. Большое количество попыток решить данную проблему усидчивостью крайне редко приводят к положительным результатам. Может пройти много времени до того, как студент-первокурсник привыкнет к изменившимся обстоятельствам, ведь затрачивается большое количество сил, вследствие чего могут появиться явные отличия в деятельности и итогах обучения в среднем профессиональном образовательном учреждении и школе. Ведущей причиной низкого уровня адаптации первокурс-

ников может быть несоответствие во взаимосвязи между педагогом и первокурсником при выборе методов учения [3].

Можно выделить следующие формы адаптации студентов первого курса к обстановке в колледже:

1) формальная адаптация, которая непосредственно касается познавательно-информационного привыкания первокурсников к изменившимся обстоятельствам, к колледжу, к образовательной программе и требованиям к обязанностям новоиспеченных студентов;

2) общественная адаптация, где происходит процесс внутреннего сплочения групп первокурсников и объединение этих же групп со всеми остальными студентами;

3) дидактическая адаптация, которая касается непосредственно готовности студентов к инновационным методам, а также формам учебной работы в колледже [3].

Далеко не у каждого первокурсника данные этапы проходят удачно. В результате у студентов-первокурсников часто возникает кризис в адаптации. На этой стадии может произойти резкий спад показателей адаптированности первокурсников к новым условиям обучения. Такое явление может сопровождаться негативными эмоциями как итог несоответствующей реакции на предъявленные требования и представлений о собственной неэффективности.

В адаптационном периоде можно выделить нескольких этапов:

1) неделя адаптации. Цель: ознакомление с колледжем, преодоление стрессовой ситуации при первичном контакте и получение требуемой информации для беспрепятственного ориентирования в учебном процессе;

2) интенсивное привыкание. Цель: исследование имеющихся проблем и помощь в нормализации сотрудничества между первокурсником – преподавателем, а также первокурсником – старшекурсником;

3) коррекционная работа. Цель: сопровождение, психологического характера, как учебных групп, так и отдельно взятых студентов [2].

Самой важной считается первая неделя пребывания на новом месте, поэтому именно в эти дни в Вологодском кооперативном колледже организуются классные часы, которые посвящены многим актуальным темам: «Теперь я студент», «Моя группа», «Твоя профессия, сознательный ли выбор?» и другие. Студенты первого курса на данном этапе имеют возможность ознакомления с ценностями и нормами колледжа, педагогами, старшекурсниками и с одногруппниками. Также в эти дни студенческим советом проводится «Неделя первокурсника», куда входят спортивные, культурно-массовые и интеллектуальные мероприятия. Для более успешной адаптации в Вологодском кооперативном колледже введены кураторы из числа старшекурсников, которые сопровождают первокурсников на протяжении всего первого курса.

Многие студенты первого курса с разным уровнем ответственности подходят к учёбе, к специальности, которую они выбрали, различного рода

заданиям, участию в культурно-массовых мероприятиях и спортивных секциях. Следовательно, в ходе приспособления студентов к изменившейся ситуации обучения в колледже организована деятельность, мотивирующая к активной учебной и внеурочной деятельности: привлечение первокурсников к участию в предметных олимпиадах и конференциях, во всероссийском «Чемпионате профессий», а также в культурно-массовых и спортивных мероприятиях колледжа, города и области.

В процессе привыкания к изменившейся обстановке часто возникает фаза затрудненной адаптации. Она может характеризоваться совокупностью внешних и внутренних преград, которые приобретают устойчивый характер и переходят в дезадаптированность. На данном этапе часто появляются некие противоречия. Например, между личными потребностями и требованиями новых социальных условий, ценностями и целями обучающихся.

В Вологодском кооперативном колледже работа по социальной адаптации первокурсников к изменившейся ситуации построена таким образом, что студенты ориентируются не только на приобретение знаний по своей специальности, но и на формирование уверенности в себе, коммуникативных навыков, мышления и памяти, развитие речи, высокого уровня ответственности и стремления к самосовершенствованию. Именно поэтому социальная адаптация студентов является наиболее важным этапом развития первокурсника, становления его как субъекта профессиональной деятельности и как творческой личности. Совершенствованию данного процесса в условиях Вологодского кооперативного колледжа будет посвящено наше дальнейшее исследование.

1. Адаптация и реабилитация в социальной работе: учебное пособие / под ред. Н. Ш. Валеевой. – Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2011. – 586 с.

2. Будякина М. П. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации новичков на предприятиях. Социальная психология и социальное планирование. – Ленинград: ЛГУ, 1973. – С. 95-96.

3. Казанская В. Г. Подросток: социальная адаптация: психологам, педагогам, родителям. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 286 с.

4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Фед. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) // КонсультантПлюс: справ. – правовая система / Компания «КонсультантПлюс».

5. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

6. Психологический словарь / под ред. В. П. Заиченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Нука, 1996. – С. 13.

7. Рацова Л. М. Социальная адаптация личности в коллективе: автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.11. – Томск, 1974. – 22 с.

8. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в коллективе / Н. А. Свиридов // Социологические исследования. – 1980. – № 3. – С. 44-51.
9. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск, 1997. – С.10.

## ПОДГОТОВКА ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН К ОСВОБОЖДЕНИЮ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

*О.И. Боричева*

*Научный руководитель И.А. Макеева, канд. пед наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Выбор проблемы ресоциализации осужденных женщин в качестве объекта исследования обусловлен потребностью совершенствования данного направления в практике учреждений исполнения наказания.

Анализ опыта социальной работы в данных учреждениях свидетельствует о том, что в период подготовки осужденных женщин к освобождению у них появляется психоэмоциональное напряжение, которое обусловлено страхом смены образа жизни и социальной среды. Этому способствует, прежде всего, долгое пребывание в однотипной среде со строго регламентированными правилами проживания. В связи с чем жизнь на свободе подчас воспринимается ими как что-то новое с неизвестными правилами и установками на жизнь и отношения.

В это время особенно важно активизировать все направления работы с осужденными для подготовки их к жизнедеятельности в новой социальной среде. В связи с этим необходимо изучать формы и методы, наиболее эффективные для осуществления данной деятельности.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей социальной работы с осужденными женщинами на стадии подготовки их к освобождению.

Задачами исследования были: изучение деятельности исправительных учреждений для женщин, изучение основных проблем осужденных женщин на этапе отбывания наказания и на этапе подготовки к освобождению.

По данным Федеральной службы исполнения наказания, за 2016 год количество осужденных женщин в целом по стране сократилось на две тысячи человек [2]. Эту цифру можно считать незначительной, однако существенное значение имеет тенденция криминальной активности лиц, как мужчин, так и женщин, которые ранее совершили преступления.

На сегодняшний день в Российской Федерации существует 35 женских исправительных колоний. По состоянию на 2017 год отбывают наказание бо-



лее 52,5 тысяч женщин, из них 42 тысячи отбывают срок в исправительных колониях. Остальные находятся в следственных изоляторах, поскольку их дела находятся на стадии рассмотрения (таблица).

Таблица

**Характеристика некоторых видов преступлений,  
совершенных женщинами**

Виды преступлений	Год				
	2012	2013	2014	2015	2016
Убийство	11469	11586	11211	10890	9990
Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью	2762	2604	2778	3023	3323
Кража	7374	6901	6465	5118	4985
Преступления, связанные с наркотиками	18436	17520	17016	16999	16274
Разбой	1801	1517	1335	1068	987

Проведенный анализ свидетельствует о том, что для представительниц прекрасного пола свойственны преступления, которые по своим характеристикам, степени тяжести приближаются к преступлениям, которые традиционно считались «мужскими».

Изучение деятельности исправительных учреждений для женщин позволило нам выявить ряд проблем, с которыми сталкиваются осужденные на этапе отбывания наказания, а также на этапе подготовки к освобождению.

Это, прежде всего, потребность в восстановлении социально-полезных связей (в большой степени восстановление позитивных взаимоотношений с родственниками, с бывшими коллегами по работе и др.); в эффективном решении проблем социально-бытового характера (где жить и работать); необходимость повышения правовой компетентности освободившихся, что позволит им ориентироваться в правовом пространстве, более грамотно решать правовые вопросы после освобождения; а также в активизации навыков, необходимых для преодоления негативных последствий социальной изоляции, (способность принятия самостоятельных решений, правильного распределения личностных ресурсов, принятия на себя ответственности и др.).

В соответствии со статьями 180–181 Уголовно-исполнительного кодекса РФ функционал администрации исправительных учреждений подразумевает оказание помощи осужденным, готовящимся к освобождению. Эти обязанности возложены на сотрудников группы социальной защиты, которые совместно с психологами начинают осуществление запланированных мероприятий за полгода до освобождения [1].

Сотрудники группы социальной защиты исправительной колонии для решения подобных проблем осужденных проводят занятия в «Школе по подготовке осужденных к освобождению». Работа «Школы» осуществляется на основании ежегодного приказа начальника исправительного учреждения. Со-

трудники разрабатывают тематику занятий на каждое полугодие. Ежемесячно, совместно с начальниками отрядов готовятся списки осужденных для «зачисления» в эту «Школу».

В качестве форм проведения занятий выступают: лекции, рассказы, беседы, семинары, анализ художественных и документальных фильмов, тренинги. Программа предусматривает примерно равное соотношение активных и пассивных обучающих форм и их чередование.

Изучение деятельности исправительных учреждений позволило нам прийти к выводу, что деятельность сотрудников группы социальной защиты ориентирована на обеспечение социальной защиты, решение социальных проблем осужденных и содействие в ресоциализации после освобождения. Однако данная работа преимущественно ориентирована на группу осужденных и не всегда удовлетворяет индивидуальные запросы осужденных. В связи с этим она нуждается в определенной коррекции. В связи с этим в качестве приоритетного направления нашей научно-исследовательской деятельности выступает разработка и апробация авторской программы, целью которой является восстановление у осужденных женщин утраченных социальных навыков, необходимых им после освобождения.

1. Тюремный портал России [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <http://prisonlife.ru>.

2. Федеральная служба исполнения наказания [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <http://xn--h1akkl.xn--p1ai/>.

## ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ

***И.А. Быковская***

*Научный руководитель Л.А. Марченко, канд. пед. наук*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Семья – это объединение людей, которые связаны между собой отношениями родства, родительства, супружества. Она выступает как связующее звено между личностью и обществом, выполняет функции физического и социокультурного замещения поколений. В настоящее время в условиях непростой экономической ситуации, сложившейся в Российской Федерации, отмечается существенное расслоение населения по уровням доходов, увеличение численности жителей страны, живущих за чертой бедности, ухудшение состояния их здоровья и условий содержания детей.

Все эти проблемы сказываются на современной семье, отчего происходит нарушение ее организации, то есть увеличивается количество разводов и семейно-бытовых разладов, происходит ослабление воспитательного потенциала семьи. Кроме того, наблюдается нарушение психологического микроклимата и падение нравственных устоев, меняется отношение родителей к детям [1].

В этих случаях далеко не каждая семья выполняет жизненно важные функции для развития и социального становления ребенка. Поэтому такая семья нуждается в помощи, социально-правовой защите и поддержке, внедрении новых эффективных форм социальной работы.

В свою очередь, и своевременная социальная работа с неблагополучными семьями нуждается в качественно новых подходах, трансформации содержания методов и форм, одним словом, в инновационных и эффективных технологиях.

Одной из таких технологий является технология, которая нашла широкое применение в работе с неблагополучной семьей в США и практически не используемая в России – это включение в данную семью волонтеров из числа благополучных семей.

В США данный метод является довольно распространенным благодаря большому количеству волонтеров, которые готовы прийти на помощь любой семье, попавшей в трудную жизненную ситуацию. Это объясняется тем, что в данной стране быть волонтером очень почетно. Более того, если у человека нет опыта официального волонтерства, то ему труднее поступить в престижный колледж, а специалисту найти хорошую работу [2].

Однако в последние годы в России волонтерство успешно развивается и набирает обороты. Волонтерство или добровольческая деятельность – это деятельность, включающая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы, которая осуществляется добровольно и безвозмездно на благо общества. Практически все добровольцы участвуют в проектах для того, чтобы познакомиться с интересными людьми, изменить свое мировоззрение, приобрести работу.

Мы можем говорить о применении данной технологии общения с контактной семьей и в отечественной практике социальной работы, что может эффективно сказаться на достижении результатов. Получатели социальных услуг из числа неблагополучных семей имеют возможность сравнить собственное поведение и отношение к детям и отношению другой семьи, проанализировать его, сделать соответствующие выводы. И очень часто контактная семья выступает для неблагополучной семьи образцом для подражания. Кроме того, для такой семьи расширяются рамки общения, при этом разрывается изоляция всей семьи либо конкретного ребенка.

В настоящее время в России функционируют школы добровольцев. Так, например, крупная школа волонтеров имеется на базе ресурсного центра раз-

вития и поддержки этого движения «Мосволонтер», находящегося в ведомстве Комитета общественных связей города Москвы. В данной школе для волонтеров существует образовательная программа, включающая семинары, тренинги и мастер-классы.

Еще одна школа в Москве существует на базе Добровольческого движения «Даниловцы», где проходят обучение будущие волонтеры. Здесь имеются программы популяризации идей общественной деятельности с помощью средств массовой информации и социальных сетей. Даниловцами организуются стажировки в различных объединениях для подготовки координаторов и специалистов групп не только в столице, но и за ее пределами. Так, например, руководитель Школы социального волонтерства и российского молодежного добровольческого движения «Даниловцы» Юрий Белановский 4 октября в Вологде на базе Территориального центра помощи семье и детям провел семинар для студентов-волонтеров.

Добровольческие движения в России и за рубежом различаются проектами. Основными направлениями в нашей стране являются: работа с молодежью и детьми («Волонтеры в помощь детям-сиротам», «Дорога к дому», «Седьмой лепесток», «Я без мамы»); работа с пенсионерами, пожилыми и людьми с ограниченными возможностями (движение «Старость в радость», «Доброе дело», фонд «София»); развитие проектов, которые направлены на формирование здорового образа жизни, борьбу с негативными социальными явлениями (Трансатлантические партнеры против СПИДа, «Город против наркотиков»), нацелены на разрешение конфликтов в обществе и проблемы отдельных групп («Подари жизнь», Межрегиональная Общественная Организация «Круг» Дружина охраны природы имени В.Н. Тихомирова (биологический факультет МГУ).

В России активно функционируют и представители международных объединений волонтеров. Так, например, Международная общественная организация Greenpeace (Гринпис). Ассоциация World4U обменивается студенческими программами и привлекает к участию иностранных волонтеров.

Несмотря на все положительные моменты, непопулярность добровольчества в России связана с отсутствием нормативных актов и невозможностью стимулирования труда волонтеров. В американском законодательстве закреплено предоставление волонтерам скидок на ассортимент организации, бесплатных образовательных и культурных услуг. В российском законодательстве это не допускается. Согласно статье 5 Федерального закона № 135 «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» труд добровольца не оплачивается. В связи с этим многие российские организации, чтобы привлечь волонтеров, отходят на практике от законодательства и обеспечивают им привилегии. Кроме того, данная деятельность не идет в трудовой стаж, что негативно сказывается на развитие отечественного волонтерства [3].

Улучшить ситуацию могло бы внесение дополнений в настоящий закон системы поощрений, а также определения механизмов стимулирования добровольного труда и контроля за ним.

Также одной из передовых технологий в наш век мы считаем работу с ближайшим окружением ребенка или сетью его социальных контактов. Данная технология является эффективным методом работы с детьми и родителями из неблагополучных семей в Швеции. В последние десятилетия она стала широко распространяться и в различных регионах России, и возможности для ее дальнейшего использования в практике социальной работы есть.

Суть технологии сетевой работы заключается в привлечение к помощи семье всех, кто входит в ее социальную сеть: родственники, друзья, педагоги, специалисты органов и учреждений, которые имеют отношение к решению проблем семьи и обеспечению прав и интересов ребенка и координации усилий всех заинтересованных сторон.

Обращение к ближайшему окружению в трудной ситуации – это естественная реакция. Люди, которые поддерживают тесный контакт с ребенком и семьей, чаще всего хотят действовать во благо ребенка и поэтому могут играть решающую роль в поддержке и помощи. Главное в данной работе – мобилизовать ресурсы самой семьи на изменение сложившейся ситуации, при этом остальные участники процесса оказывают помощь семье (ребенку) в преодолении трудностей.

1. Технологии профилактики семейного неблагополучия. Пособие. – М.: ИП Матушкина И.И., 2012. – 227 с.

2. Феоктистова Т.В. Технологии работы социального педагога с неблагополучной семьей в США и России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september>.

3. Шекова Е. Добровольческие трудовые отношения: основные определения // Человек и труд. – № 4. – 2003. – С. 6-7.

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ЛЮДЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ПСИХИЧЕСКИЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ**

*А.Н. Карачева*

*Научный руководитель А.А. Романов, канд. филос. наук*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Проблема психического здоровья личности, граждан актуальна в Российской Федерации. По данным Российского статистического ежегодника в 2016 году в психоневрологические организации обратились с психическими

расстройствами 4 021 834 человека, что составляет 2,7 % от общего числа граждан, из них 36 790 человек – по Вологодской области [2]. География стационарных организаций социального обслуживания Вологодской области (психоневрологических интернатов) представлена шестью районами: Вологодский (3), Череповецкий (2), Кирилловский (2), Устюженский (1), Сокольский (1), Великоустюгский (1) [1].

Термин «психическое расстройство» раскрыт Вальтером-Брюэлем следующей триадой признаков: нарушением памяти, интеллекта, аффективными расстройствами. В данной статье мы рассмотрим особенности социальной коммуникации с людьми, имеющими психические заболевания.

В ноябре 2017 года в АУ СО ВО «Вологодский психоневрологический интернат № 1» было проведено исследование с целью выявления особенностей социальной коммуникаций с людьми, имеющими психические заболевания, специфики построения коммуникаций с родственниками ментальных инвалидов. В анкетировании принимали участие 12 специалистов Учреждения (социальной и медицинской сфер). Стаж работы с ментальными инвалидами у респондентов варьировался от 2 месяцев до 41 года. В ходе исследования были обобщены специфические особенности построения диалога с людьми, имеющими психические заболевания, выявлены необходимые умения специалиста для наиболее эффективного взаимодействия с получателями социальных услуг.

Особенности социальной коммуникации с ментальными инвалидами (по результатам исследования).

Правила общения, которые необходимо соблюдать специалистам при работе с ментальными инвалидами (проранжированы от наиболее значимых – чаще встречающихся).

1. Внимательно слушать и слышать получателей социальных услуг, разговаривать спокойно, не повышать голос.

2. Проявлять терпение (возможность повторов в речи); не требовать от них того, что они не могут сделать – учитывать возрастные и индивидуальные особенности граждан.

3. Быть доброжелательным, улыбаться, уважать личность инвалида (познакомиться, представиться – обязательно, обращаться по имени – отчеству).

4. Быть осторожным, не делать резких движений, соблюдать постоянный контроль безопасности.

5. Следовать правилам этикета, следить за собственными эмоциями.

6. Быть открытыми, честными в общении, говорить просто и понятно, не проявлять излишнюю навязчивость.

7. Стремится к саморазвитию, учиться, набираться опыта (молодым специалистам).

Сложности, с которыми могут столкнуться специалисты при работе с ментальными инвалидами: замкнутость, отсутствие концентрации внимания

получателей социальных услуг; расхождение желаний инвалидов с их реальными потребностями (преобладает «я хочу»); негативизм, разный уровень интеллектуального и физического развития; отсутствие дисциплины на занятиях, упрямство, грубость, некорректируемость (глухота к логической аргументации, несогласие с очевидным), склонность к аддитивному (саморазрушающему) поведению.

Способы преодоления затруднений: увлекать получателей социальных услуг, не ослабляя внимание на протяжении занятия; найти сильные стороны, поощрять (хвалить).

Названы наиболее важные качества специалиста, необходимые для работы с ментальными инвалидами – терпение, доброжелательность, профессионализм, определенная строгость, желание помочь, широкий кругозор, гибкость мышления, высокая эмпатия, развитый интеллект. Эмоциональная уравновешенность, открытость, интуиция, стремление к постоянному самосовершенствованию, профессиональному развитию, тактичность, самообладание, уверенность, спокойствие, внимательность, искренность.

В ходе исследования были обозначены трудности семьи с ментальными инвалидами – узкий круг общения, медицинские проблемы, проблема отдыха и досуга, большая ответственность за ребенка, отсутствие времени, низкие навыки самообслуживания, непонимание со стороны окружающих, отвержение, перепады настроения детей; проблема восприятия внутреннего мира инвалида, проблемы сохранения семьи; частые материальные трудности; проблемы в построении карьеры.

Для правильной тактики общения с людьми, имеющими психические заболевания, необходимо избегать следующих действий: поиск виноватого, неосторожность в словах, неуместная поддержка (поиск исключительно положительных сторон в инвалидности).

Сформулированы особенности общения специалистов с родственниками ментальных инвалидов – доброжелательное общение, внимание при бытовых трудностях и трудностях воспитания, теплота, спокойная речь, умение дать рекомендации, связанные со своей специализацией, не обещать лишнего; терпение, учесть – мнение уже сформировано.

Основная задача специалиста при работе с родственниками – восстанавливать компетентность родителей (родственников).

В основе работы с семьей должны лежать следующие принципы:

1. Принцип комплексного подхода (в работе с ребенком должны участвовать педагоги, психологи, социальный педагог, медицинские работники, их совместное «ведение» данной семьи).

2. Принцип сотрудничества между родственниками, специалистами и инвалидом.

3. Принцип учета интересов (принцип решения задач через интерес).

4. Не следует сравнивать достижения инвалида с достижениями окружающих. Сравнение возможно лишь только с тем, что мог этот человек делать ранее.

Таким образом, мы рассмотрели особенности социальной коммуникации с ментальными инвалидами, а именно: сформулировали правила общения с людьми, имеющими психические заболевания (внимательное, терпеливое, уважительное отношение, проявление осторожности). Выявили сложности специалистов при работе с получателями социальных услуг и способы их преодоления. Также мы обозначили проблемы, с которыми сталкиваются члены семьи людей, имеющих психические заболевания. Пояснили особенности общения с родственниками ментальных инвалидов. Работа с ментальными инвалидами – сложный и важный процесс, уважение, эмпатия и эмоциональный настрой – лишь некоторые факторы, способствующие формированию равных и эффективных коммуникаций.

1. Департамент социальной защиты населения Вологодской области. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://socium.gov35.ru/obshchaya-informatsiya/podvedomstvennyye-organizatsii/goso/>

2. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gks.ru/>.

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С МОЛОДЫМИ ИНВАЛИДАМИ**

*Е.О. Козьмина*

*Научный руководитель Л.А. Марченко, канд. пед. наук*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на все усилия со стороны общества, направленные на их обучение и воспитание, став взрослыми, оказываются неподготовленными к самостоятельной жизни. Вместе с тем, результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении, быть равноправным и полезным членом общества.

В учебных заведениях и специализированных центрах, занимающихся комплексной реабилитацией людей с врожденной или приобретенной патологией, все чаще стали обращаться к возможностям эстетического воспитания и



художественного творчества. Занятия в музыкальных, танцевальных, театральных, литературных, художественно-прикладных и других студиях способствуют безболезненному вхождению таких людей в «открытое» общество.

В последние годы заметно вырос интерес специалистов к механизму воздействия музыки на людей с ограниченными возможностями здоровья. Современная специальная психология и педагогика в значительной степени ориентированы на использование в коррекционной работе музыкотерапии как средства эмоциональной регуляции психической деятельности человека. Важную роль приобретает музыкальная терапия при работе с людьми, имеющими особенности интеллектуального развития (синдром Дауна, аутизм, различные формы умственной отсталости). В особой поддержке нуждаются молодые люди с синдромом Дауна, которым необходима интеграция в общество. Изучение опыта использования музыкотерапии в работе с молодежью с ограниченными возможностями здоровья является целью нашей работы.

Музыкотерапия – это метод, хорошо зарекомендовавший себя в работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья. И.С. Константинова отмечает, что музыкальная терапия является одним из инструментов установления контакта как с ребенком, так и со взрослым. При помощи музыкальных средств можно облегчить адаптацию в новом месте, создать доброжелательную атмосферу, вовлечь во взаимодействие с другими людьми. Известно также значение музыкотерапии в решении задач подъема активности личности, ее эмоционального тонизирования. Музыкальные занятия улучшают настроение, снижают чувство тревоги, повышают мотивацию к общению [2].

Синдром Дауна – это особенности развития человека, обусловленные дополнительной 47-й хромосомой. В среднем в любой стране мира на 800–1000 человек рождается один ребенок с синдромом Дауна. В России каждый год отмечается 2,5 тысяч случаев рождения детей с данным недугом, причем за последние 6 лет эти цифры имеют тенденцию к увеличению. Составляющие психического недоразвития детей с синдромом Дауна своеобразны: позднее появление речи и ее недостаточное развитие и понимание на протяжении всей жизни, бедность словарного запаса, наличие дизартрии или дислалии. Однако, несмотря на тяжесть интеллектуального дефекта, эмоциональная сфера остаётся практически сохранённой. Большинство из детей, страдающих заболеванием, обладают хорошей подражательной способностью, что способствует привитию навыков самообслуживания и трудовых процессов [1].

Синдром Дауна является социально значимым заболеванием и представляет большую проблему как для семьи, так и для общества в целом. Во многих развитых странах синдром Дауна считается не болезнью, а только особенностью развития, которая несколько не мешает большинству людей получать образование, полноценно жить и работать. В последнее время у нас в стране принято называть таких детей «солнечными», потому что они улы-

баются чаще других. Они способны любить и жить полной жизнью, хотя и рождаются совершенно неприспособленными для этого мира.

Еще двадцать лет назад 80% новорожденных в России с синдромом Дауна попадали в сиротские учреждения и до совершеннолетия жили в специализированных домах-интернатах, а потом – в психоневрологических интернатах. Изменение обстановки и новая, часто агрессивная, среда плохо влияют на их здоровье, и многие там попросту не выживают. В последние годы благодаря медицинской помощи, просветительской и коррекционно-педагогической работе организаций, оказывающим помощь людям, имеющих близких с синдромом Дауна, большое количество таких детей остается и воспитывается в семьях, что в целом способствует увеличению средней продолжительности их жизни. В связи с этим особая поддержка требуется молодым людям с синдромом Дауна по интеграции их в общество, и оказать помощь может музыкотерапия.

Небольшой опыт использования музыкотерапии в работе с молодежью с синдромом Дауна имеется в России.

На сегодняшний день известно лишь об одной специализированной программе по музыкальной терапии, работающей с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Программа «Мы друг другу рады!» Е. Котышевой из Омска была апробирована на базе ГУ Омской области «Центр социальной помощи семье и детям». В рамках программы, рассчитанной на 2 года, проходили групповые занятия по музыкальной терапии, направленные на совершенствование двигательных, сенсорных, речевых функций, познавательных процессов, формирования навыков общения [3].

Интересен опыт благотворительного российского фонда «Даунсайд АП», работающего уже 20 лет, главной целью которого является содействие социальной адаптации и интеграции в общество детей и молодых людей с синдромом Дауна. Данный центр координирует работу небольших благотворительных фондов и центров, работающих в разных городах России. Фонд сотрудничает с ресурсным центром культуры и образования гимназии № 1306 города Москвы. Разновозрастная группа детей с синдромом Дауна посещает концерты Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского. Тем самым каждый ребенок получает культурный опыт среды, в которой он растет и в которую, в частности, включена его семья. Этот опыт ориентирует его социальное и личностное развитие. Также фонд осуществляет работу по программе «7+», направленной на поддержку детей, подростков и молодых людей в их адаптации в обществе и коллективе сверстников и обретении самостоятельности, в том числе и методами музыкотерапии.

В 2000 году в Москве был создан «Театр Простодушных» – благотворительный творческий проект, в котором основной состав актеров представлен людьми с синдромом Дауна. Важнейшей целью реабилитации этих артистов является их интеграция в отечественную культуру.

С 2012 года работает в Москве благотворительный фонд «Я есть!», созданный актрисами К. Алферовой и Егором Бероевым и занимающийся преимущественно помощью детям и семьям с детьми, имеющими ментальные особенности развития. С фондом сотрудничают многие музыканты и артисты, которые проводят занятия по музыкотерапии.

В Вологде работа с подростками и молодежью, имеющими особенности интеллектуального развития, реализуется на базе Благотворительного фонда «Утешение». Цель деятельности фонда – помощь в обеспечении равных возможностей людям, имеющим особенности развития. Основными направлениями работы фонда являются: социально-экономическое, социально-педагогическое, духовно-нравственное, информационно-досуговое, медико-реабилитационное. В рамках этих направлений ведется работа с детьми, подростками и молодежью с синдромом Дауна.

Обобщив опыт использования музыкотерапии в работе с людьми с синдромом Дауна, можно отметить о недостаточно раскрытых возможностях использования музыкотерапии. К тому же музыкотерапия в основном направлена на работу с детьми и подростками, а категория молодых людей остается неохваченной. Все это определяет актуальность дальнейшего исследования возможностей музыкотерапии и ее применения на практике с молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья.

1. Алленова О. Жизнь с синдромом // Коммерсантъ-Власть. – 2015. – № 10. – С. 20-26.

2. Константинова И.С. К вопросу о вкладе музыкальной терапии в помощь детям со сложными нарушениями // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 3-11.

3. Котышева Е.Н. Групповая музыкотерапия для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях центра социальной помощи // Музыкотерапия в музыкальном образовании: Материалы первой Международной научно-практической конференции. – СПб.: Астерион, 2008. – С. 83-86.

## **ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ**

*В.Д. Кузинская*

Санкт-Петербургский политехнический университет  
им. Петра Великого  
г. Санкт-Петербург

Одними из главных источников развития организации является личностный потенциал человека и набор его деловых и профессиональных качеств. Особую важность данные компоненты играют в социальной сфере. В силу её

специфики, специалистам необходимо формировать такие условия общественной среды, которые являлись бы благоприятными для людей, попавших в трудную жизненную ситуацию. В первую очередь речь идет о сочувствии, сострадании, терпимости, эмоциональной устойчивости, эмпатичности, социальной ответственности, уважении, адекватной самооценке, тактичности, порядочности, вежливости и многих других.

Организация – объединение людей, совместно трудящихся для достижения определенных целей. Управление персоналом представляет собой деятельность по руководству сотрудниками, направленную на реализацию миссии организации с помощью трудовой деятельности, опыта, талантов людей, при условии их удовлетворенности трудом [1]. Персонал – сотрудники организации.

В ходе анализа отечественной практики управления персоналом в сфере социальной защиты был выявлен ряд особенностей.

Во-первых, персонал организации специализируется на предоставлении получателям определенного спектра услуг. Особенность заключается в уровне технологий социальной работы, с помощью которых оказывается та или иная услуга.

В данном ключе существует противоречие: использование более высокого уровня технологий требует соответствующих инвестиционных затрат в повышение уровня квалификации персонала и технико-технологическую составляющую организации. При этом необходимо учитывать, что при слабой организации инновационного механизма со стороны персонала есть возможность проявления консерватизма и полного отрицания новых методов работы.

Управление совершенствованием технологического процесса производится с помощью оценочной информации, которая получается путем устных и письменных опросов, дискуссий и групповых обсуждений [2].

Во-вторых, преимущественно женский коллектив организаций социальной защиты, включая руководящий состав.

Женский коллектив имеет следующие отличительные черты:

1. Взаимоотношения имеют яркую эмоциональную окраску.
2. Высокий уровень чувствительности к психологическим и социальным показателям микроклимата коллектива.
3. Многовариантное и разностороннее обсуждение происходящего (конфликты, взаимоотношения, слухи).
4. Большой интерес к разведке информации формального и неформального характера.

Учитывая всю специфику женских коллективов, независимо от их численности, можно сказать о том, что эффективное руководство над ними может осуществляться при условии наличия у руководителя определенной гибкости, за счет знания взаимоотношений и микроклимата внутри организации. Ситуа-

цию неудачи в руководстве, как правило, терпят те, кто не смог выработать в себе данное качество.

Для оценки стиля руководства существует множество различных методик, позволяющих как гласно, так и анонимно собрать полную картину управления, оценить черты и стиль руководства. Однако в этом деликатном деле существует установка: при позитивном восприятии сотрудниками стиля руководства, отсутствует необходимость его намеренной оценки [2].

В-третьих, специалисты сферы социальной защиты имеют дело с большим количеством негативно окрашенной информации.

В данном ракурсе существует закономерность следующего плана: чем выше показатель неблагоприятных решений, принятых на уровне государства, тем больше негативных моментов приходится преодолевать рядовым специалистам сферы социальной защиты.

В сфере управления персоналом существует «фэсилити-функция», подразумевающая предоставление услуг по защите и поддержке своих сотрудников. Имеется в виду создание комнат психологической разгрузки или работа по организации тренингов помощи и самопомощи.

Главным показателем «здоровья коллектива» считается статистика частоты и видов заболеваний сотрудников.

В-четвертых, труд в сфере социальной защиты имеет низкую оплату.

Безусловно, материальная составляющая играет большую роль в организации рабочей деятельности. Она обусловлена существованием товарно-денежных отношений. Как показывает практика, индивид не ограничивается набором материальных показателей деятельности. Важное значение уделяется совокупности тех стимулов, которые связаны с его интересами, потребностями и увлечениями.

Целесообразно отметить тот факт, что в России до недавнего времени не уделялось должного внимания подготовке и обучению руководителей в сфере мотивации и стимулирования сотрудников. Это явление обладает рядом причин:

1. Научные исследования и разработки в области мотивации, а также их преподавание в СССР были под негласным запретом. Следовательно, сформировалось торможение в сфере подготовки кадров.

2. Малое количество преподавателей, способных грамотно вынести на обозрение информацию о тех или иных мотивационных структурах.

3. Вследствие первых двух причин сложилась такая ситуация, при которой процессы стимулирования стали рассматриваться отдельно от мотивации, что привело к отсутствию необходимого результата на практике.

Руководителю важно быть неравнодушным к тому, какие стимулы имеют его подчиненные, тем самым создавая одно из неформальных побуждений к работе [2].

В-пятых, соотношение мотивации и антимотивации.

Каждый сотрудник на данный момент времени в своей работе оперирует набором характеристик, удовлетворяющих и не удовлетворяющих собственные профессиональные ожидания. Руководитель, обладающий информацией о соотношении стимулов и антистимулов может эффективно управлять коллективом при помощи регулирования динамики показателей [2].

Таким образом, учреждения социальной защиты имеют достаточно обширную внутриорганизационную специфику. Руководителю данной сферы важно обладать особой гибкостью и чуткостью, уделять большое внимание развитию технологий работы, пристально следить за здоровьем коллектива, его уровнем и характером стимулов к работе. Одним из важнейших правил эффективного управления организацией является умение грамотно выявлять и измерять процессы внутри коллектива.

1. Управление персоналом [Электронный ресурс]: Менеджмент персонала в организации. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/biznes/upravlenie-personalom.html>

2. Холостова, Е.И. Управление в социальной работе: учебник для бакалавров / Е. И. Холостова, Е. И. Комаров, О. Г. Прохорова. – Москва: Дашков и К, 2012. – 333 с.

## **СТРЕСС КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

*Ю.М. Кулешова, Т.И. Митрохина*

*Научный руководитель А.А. Захарова, канд. пед. наук, доцент*

*Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина*

*г. Рязань*

Проблема профессиональной деформации социальных работников является актуальной в настоящее время. Как представители профессии типа «человек – человек» в своей работе они сталкиваются с разнообразными проблемами клиентов, испытывают большие эмоциональные нагрузки и стресс. Условия труда социальных работников могут оказывать негативное влияние на их профессиональную деятельность, а также и на личность. На сегодняшний день проблема профилактики и преодоления профессиональной деформации социальных работников является одним из приоритетных направлений деятельности социальных учреждений, так как от успешности ее решения зависит эффективность выполняемой специалистами работы.

Профессиональная деформация, по мнению А.Н. Сухова, представляет собой «процесс и результат негативных изменений психических процессов, состояний, свойств, качеств и иных комплексных психических образований

личности под воздействием среды, в которой осуществляется ее жизнедеятельность» [3, с. 7].

К признакам профессиональной деформации исследователи относят нарушения в деятельности, негативные изменения в личности работников, которые не соответствуют установленным профессиональным и моральным нормам.

Профессиональная деформация социальных работников может выражаться в проявлении черствости, грубости, безответственности, цинизма, равнодушия, неадекватной экономии на эмоциях, безразличия к судьбе клиентов, утрате эмпатии и чувствительности к человеческой беде и нравственно-психологическим ранам, чрезмерной подозрительности, властности, самодовольстве, жестких профессиональных установках, снижении самоконтроля, недоверии, разного рода акцентуациях, категоричности, раздражительности и других подобных проявлениях [3, 4].

Процесс возникновения профессиональной деформации можно представить следующим образом. На начальном этапе происходят негативные изменения в профессиональной деятельности и поведении, обусловленные неблагоприятными условиями труда, в которых находится сотрудник. На следующей стадии трудные ситуации повторяются, и затем накапливаются отрицательные изменения в личности. Впоследствии это находит свое проявление в повседневном поведении и общении [2].

Исследователь С.П. Безносков в своих работах описал объективные и субъективные причины профессиональной деформации личности. Так, по его мнению, к частным объективным факторам, характерным для всех видов деятельности, относятся объективное разделение труда и принципиальная ограниченность ресурсов отдельного человека. Среди частных объективных причин профессиональных деформаций личности, которые отражают специфику конкретных видов профессиональной деятельности, автор выделяет причины, обусловленные предметом труда, объектом труда, профессиональными средствами, способами и способностями. К субъективным причинам относятся уровень и характер трудовой мотивации, ценностные ориентации и установки, особенности эмоциональных реакций на стресс, адаптивность, а также психологические особенности [1].

Одним из наиболее главных факторов возникновения профессиональной деформации специалистов по социальной работе является профессиональный стресс, который определяется как «феномен, выражающийся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека» [5, с. 132]. К профессиональным стрессам можно отнести вхождение работников социальных учреждений в новую для них профессиональную среду; возникновение конфликтов в данной сфере; ситуации, связанные с карьерой сотрудников, их внутренними кризисами и др. Для того, чтобы противо-

стоять негативным влияниям стресса, социальным работникам необходимо повышать уровень стрессоустойчивости [4].

Нами было проведено эмпирическое исследование специалистов по социальной работе ГБУ РО «Областной клинический наркологический диспансер» г. Рязани. Испытуемым было предложено определить уровень стрессоустойчивости, эмоционального выгорания и копинг-стратегий.

Первой была проведена «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» Холмса и Раге. Обработка и интерпретация полученных данных показала, что для 70% респондентов характерен низкий уровень стрессоустойчивости, у 20% опрошенных социальных работников наблюдается средний, и только у 10% – высокий уровень стрессоустойчивости. Для большинства сотрудников данного социального учреждения характерна высокая степень стрессовой нагрузки. Это приводит к тому, что личность вынуждена большую часть энергии и ресурсов тратить на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в ситуациях стресса.

Четко прослеживается динамика понижения стрессоустойчивости. Такие результаты могут быть обусловлены слишком напряженной работой специалистов по социальной работе, так как она непосредственно связана с множеством контактов с людьми. Клиенты обращаются с проблемами, которые специалист, в свою очередь, должен помочь разрешить. Данные показатели также являются следствием того, что он пропускает все эти проблемы через себя, тем самым понижая уровень своей стрессоустойчивости.

Для того чтобы выяснить, как наши респонденты справляются со стрессом, мы провели методику Д. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий» и получили следующие результаты. По шкале «Разрешение проблем» у 60% социальных работников высокий уровень, у 40% – средний. Результаты свидетельствуют о преобладании активной поведенческой стратегии, при которой человек использует все имеющиеся у него личностные ресурсы для того, чтобы найти возможные способы эффективного решения проблемы. По шкале «Поиск социальной поддержки» у 70% социальных работников средний уровень, у 20% – низкий и у 10% – высокий уровень. Человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к его социальному окружению: семье, друзьям, значимым другим. По шкале «Избегание проблем» у 80% социальных работников высокий уровень и у 20% – средний. В данном случае человек старается уйти от решения проблем, избегая контакта с окружающей его действительностью.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что среди социальных работников наблюдается низкий уровень стрессоустойчивости, средний уровень самостоятельности решения проблем и высокий уровень их избегания.

Говоря об уровне стрессовых нагрузок, мы можем сказать о том, что он напрямую связан с развитием синдрома «эмоционального выгорания».



С помощью методики «Диагностика эмоционального выгорания» В.В. Бойко мы определили показатели по трем шкалам: напряженность, резистенция и истощение. Эмоциональное выгорание представляет собой истощение, утомление, личную отстраненность, снижение удовлетворения исполнением работы, что впоследствии может привести к негативным изменениям в общении с клиентами и ближайшим социальным окружением, а также утрате профессионального мастерства.

При обработке и систематизации данных мы получили следующие результаты:

- фаза напряжения сформирована у 80% социальных работников (у 20% в стадии формирования). Эта стадия характеризуется формированием хронической психоэмоциональной атмосферы, дестабилизирующей обстановкой, повышенной ответственностью;

- фаза резистенции сформирована у 70% социальных работников (у 20% в стадии формирования и у 10% не сформирована). Появление защиты с участием эмоционального выгорания происходит на фоне следующих явлений: симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования»; симптом «эмоционально-нравственной дезориентации»; симптом «расширения сферы экономии эмоций»; симптом «редукции профессиональных обязанностей»;

- фаза истощения сформирована у 70% социальных работников (у 30% не сформирована). Она выражается в падении общего энергетического тонуса и ослаблении нервной системы человека.

Мы считаем, что устойчивость к стрессу должна помешать развитию «эмоционального выгорания» социального работника и, как следствие, также препятствовать возникновению профессиональной деформации.

Для того чтобы повысить уровень стрессоустойчивости социальных работников, нами был разработан социальный проект «Жизнь без стресса», который включает в себя ряд коррекционных мероприятий, проводимых социальными работниками совместно с психологами: тренинг стрессоустойчивости В.Н. Ковалева; изучение метода аутогенной тренировки; организацию работы группы психологической поддержки и взаимопомощи; проведение методики «Стресс-анализ» и тренинга на повышение профессионального самосознания специалиста; выполнение упражнения на снятие напряжения «Свеча»; изучение техники «Закрывать, как цветок»; лекции на темы «Стресс и стрессоустойчивость. Что это?», «Использование копинг-стратегий и копинг-ресурсов в процессе преодоления стресса» и «Методы психогигиены»; проведение итоговой конференции.

Итак, социальные работники при осуществлении своей деятельности подвержены риску возникновения профессиональной деформации, одним из главных факторов возникновения которой является стресс. Поэтому необходимо уделять большое внимание повышению стрессоустойчивости со-

трудников социальных служб, улучшению их психологического состояния, а также обучению их навыкам эффективной саморегуляции эмоциональной сферы.

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация. СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Кузьмина Ю.М. Профессиональная деформация специалистов социальной работы и методы ее предупреждения // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 3. – С. 116–124.
3. Сухов А.Н. Основы психосоциальной работы с населением: учеб. пособие / А.Н. Сухов. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 638 с.
4. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛА ДОС, 2001. – 432 с.
5. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕХНИК В ОБУЧЕНИИ СОТРУДНИЧЕСТВУ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*М.В. Курочкина*

*Научный руководитель О.В. Нагибина, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Современное общество предъявляет высокие требования не только к взрослому человеку, но и к ребенку. Выпускник дошкольного учреждения согласно Федеральным государственным требованиям должен овладеть средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками [3].

Именно в дошкольном возрасте проявляются дружеские и конфликтные взаимоотношения, выделяются дети, испытывающие трудности в общении. Очень важно правильно и своевременно помочь детям развить коммуникативные навыки и умения, воспитать у них гуманное отношение друг к другу, сделать все необходимое, чтобы из случайной совокупности детей, собранных в группу, в возможно более короткий срок создать коллектив [2]. Технология сотрудничества поможет в решении поставленных задач. Сотрудничество – это тип взаимодействия, характеризующийся согласованностью, слаженностью мнений и действий [1]. Но дошкольникам необходимо помочь понять, что совместная деятельность интересна и необходима.

О необходимости сотрудничества в образовательном процессе говорили такие отечественные педагоги и психологи, как Ш.А. Амонашвили, Л.С. Вы-

готский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин. Сотрудничество в практической деятельности было рассмотрено в трудах А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинского и многих других.

Навыкам сотрудничества можно обучать в рамках занятий с использованием арт-техник. С помощью арт-техник дошкольники освобождаются от нервного напряжения, которое, как правило, всегда сопровождает обучение. Это своего рода терапия для дошкольников.

С целью выявления развития навыков сотрудничества и выявления готовности к сотрудничеству у детей дошкольного возраста нами было проведено первичное исследование на базе дошкольной организации. В исследовании приняли участие 3 группы детей третьего года обучения в возрасте 6 лет.

В ходе исследования были использованы 3 метода исследования:

1. Анализ первичных анкет детей, заполненных родителями.
2. Диагностика «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. Цель диагностики: изучить сформированность коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.
3. Наблюдение.

По результатам изучения первичных анкет были получены следующие результаты. В первой группе 4 ребенка. Все дети из полных семей. Среди особенностей детей родителями было отмечено: частая отвлекаемость, плохо идет на контакт.

Во второй группе 6 человек. 83% из полных семей и 17% из неполных семей. Среди особенностей детей родителями было отмечено: частая отвлекаемость, невнимательность, стеснительность.

В третьей группе 6 человек. 50% из полных семей и 50% из неполных семей. Среди особенностей детей родителями было отмечено: частая отвлекаемость, стеснительность.

Для диагностики была использована методика «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. Эта методика доказывает, что арт-техники можно также применять и в качестве диагностического материала. В ходе диагностики каждая группа была разбита на пары. В каждой паре оказались те ребята, которые плохо общаются друг с другом. Двум детям был дан один трафарет с изображением рукавички. Затем дети должны были украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Для этого было дано пояснение, что сначала необходимо договориться, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

Наблюдение за свободным общением детей во время деятельности позволило установить следующее:

1. У детей возникали трудности с принятием общего решения. Большинство детей учитывали только свои идеи, воплощали их без обсуждения. В результате другой оставался недовольным результатом. Также дети применя-

ли уговаривание для отстаивания своих идей. У многих присутствовал конформизм и безразличие к деятельности.

2. Дети испытывают трудности в работе в непривычных парах, демонстрируют отсутствие удовлетворения своей работой. Только в двух парах было замечено сотрудничество, когда оба участвовали в процессе выбора узора, дополняли и обсуждали идеи друг друга. В остальных парах явно выделялся лидер, который навязывал свое мнение и не учитывал интересы другого. Как видим, навыки сотрудничества у дошкольников развиты плохо.

Диагностика развития навыков сотрудничества выявила необходимость разработки программы, направленной на обучение сотрудничеству старших дошкольников. Во всех занятиях будут использоваться различные арт-техники, направленные на совместную деятельность. Каждое занятие будет предусматривать формирование у детей знаний и умений, необходимых для общения и сотрудничества. Длительность занятия не будет превышать 30 минут. Также занятия будут отвечать возрастным особенностям дошкольников. Каждое занятие будет решать следующие задачи:

- создание спокойной, доверительной обстановки в группе;
- развитие социальной уверенности у дошкольников;
- повышение самооценки детей, их уверенности в себе;
- развитие умения взаимодействовать, чувствовать и понимать другого.

Для решения этих задач разнообразие арт-техник практически не ограничено. Каждое занятие будет начинаться с вводного упражнения на приветствие друг друга, выражение положительных эмоций, невербальное общение, тактильные ощущения (упражнение «Как меня зовут», «Давайте поздороваемся», «Дружба начинается с улыбки», «Доброе животное» и др.).

Для основной части могут быть использованы следующие арт-техники:

1. Рисование «Неожиданные картинки», коллаж «Мои увлечения». Данные темы помогут дошкольникам лучше узнать себя и других, ближе познакомиться друг с другом, найти общие интересы. Для ведущего это опосредованная диагностика интересов и ценностей, на базе которой будет строиться дальнейшая работа [4].

2. Бумагопластика «Праздничные украшения», коммуникативное рисование, групповой рисунок, применяются с целью развития эмпатии, доброжелательного отношения друг к другу, развития навыков сотрудничества.

3. Также можно использовать нетрадиционные арт-техники, такие как монотипия, кляксография, рисование свечой, брызгами, ниткой [4]. Нетрадиционные арт-техники помогают развитию у детей творческих способностей, фантазии, воображения. Только нестандартные и нетрадиционные приёмы творчества позволяют каждому ребенку более полно раскрыть свои чувства и способности. При использовании этих приёмов ребенок учится не бояться проявлять свою фантазию, так как они не обращают ребёнка к стандарту, не вводят его в какие-то рамки.

Арт-техники позволяют дошкольникам приобрести необходимые качества удобным для них способом. Обучая дошкольников навыкам сотрудничества через арт-техники, мы поможем им в дальнейшем успешно обучаться в школе, лучше адаптироваться к школьным условиям, повысить самооценку. Для этого любая арт-техника должна быть максимально адаптирована под психологические и физиологические особенности дошкольников.

1. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000 – 602 с.
2. Волков, Б.С. Психология общения в детском возрасте / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 272 с.
3. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. – Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации 2012 № 655 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012.
4. Паршина, Т.Б. Использование арт-терапевтических средств в работе с дошкольниками: метод. пособие / Т.Б. Паршина, Т.П. Корнеева, Е.В. Лупанова. – Пенза, 2014. – 62 с.

## **НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

*Е.А. Лобанова*

*Научный руководитель О.А. Маркевич, канд. филол. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

С начала 2013 года в Российской Федерации начинает формироваться совершенно новая система оценки профессиональной деятельности социальной службы – независимая оценка качества оказания социальных услуг.

Цель исследования: изучение возможностей и ограничений независимой оценки качества как процедуры оценки эффективности и результативности профессиональной деятельности.

Независимая оценка качества – это форма общественного контроля, направленная на оценку качества и уровня социального обслуживания населения, с целью совершенствования работы учреждений социальной сферы в интересах граждан-потребителей услуг.

Законодательным основанием для развития независимой оценки качества как инструмента стал Указ Президента от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», где поста-

навливается «Правительству РФ совместно с общественными организациями обеспечить формирование независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги» [1].

Основные цели реализации независимой оценки качества:

- во-первых, повышение доступности и качества оказания услуг государственными учреждениями;
- во-вторых, улучшение информированности населения о деятельности государственных учреждений;
- в-третьих, стимулирование повышения качества работы учреждения.

Основные положения о независимой оценке в сфере социального обслуживания содержатся в Федеральном законе № 442 от 1 января 2015 года «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации».

Организации, которые создают условия для организации и проведения оценки качества:

- 1) уполномоченный федеральный орган исполнительной власти, совместно с общественными организациями, который формирует общественный совет по проведению независимой оценки качества и утверждает положение о нем;
- 2) уполномоченные органы субъектов Российской Федерации;
- 3) органы местного самоуправления.

В роли субъектов независимой оценки выступают общественные советы из числа представителей общественных организаций, профессиональных ассоциаций, независимых экспертов. Объектами же может стать как организация в целом, так и руководители, специалисты, оказывающие социальные услуги гражданам.

Методы, которые используются при проведении независимой оценки качества, – сбор и анализ информации на официальном сайте, в социальных сетях, российском статистическом ежегоднике; анкетирование и опрос получателей социальных услуг; «тайный покупатель» – информация собирается в процессе обращения за получением услуги.

Организация независимой оценки качества оказания услуг на территории Вологодской области проходит в три этапа:

- 1) организационный этап: на данном этапе общественный совет утверждает порядок проведения независимой оценки качества; реестр социальных организаций, которые будут оцениваться; форму анкет, отчета и др.;
- 2) подготовительный этап включает в себя создание общественных советов по вопросам независимой оценки качества оказания услуг учреждений, которые и будут осуществлять мониторинг качества оказания социальных услуг;
- 3) этап исследования. Проведение исследования, анализ результатов, организация цикла мероприятий по результатам независимой оценки.

Выделяют пять основных критериев независимой оценки качества услуг в социальной сфере, именно они служат основой для проверяющих организаций:

- «открытость и доступность информации об организации социального обслуживания;
- комфортность условий предоставления социальных услуг и доступность их получения;
- время ожидания предоставления социальной услуги;
- доброжелательность, вежливость, компетентность работников;
- удовлетворенность качеством оказания услуг организациями» [2].

Приказом Минтруда и социальной защиты РФ № 995 н от 8 декабря 2014 года были утверждены следующие группы показателей оценки качества услуг организациями социального обслуживания:

- 1) показатели, которые характеризуют открытость и доступность информации об организации социального обслуживания;
- 2) показатели комфортности условий предоставления социальных услуг и доступности их получения;
- 3) характеризующие время ожидания предоставления социальной услуги;
- 4) показатели доброжелательности, вежливости, компетентности специалистов по социальной работе;
- 5) показатели, которые характеризуют удовлетворенность качеством услуг.

Организации, которые осуществляют оценку, разрабатывают методический инструментарий на основании критериев и показателей, к примеру, оценить качество по показателям, характеризующим доброжелательность, вежливость поставщика социальных услуг, удобнее при использовании метода опроса, анкетирования получателей социальных услуг.

Применение показателей для оценки организаций социального обслуживания дифференцируется в зависимости от формы социального обслуживания: стационарной; полустационарной и услуг, оказываемых на дому.

Задача специалиста по социальной работе при проведении оценки – обеспечить открытость, доступность информации об организации, её подразделениях, услугах, которые оказываются в учреждении, местоположении, численности получателей социальных услуг и др.

Результаты исследования независимой оценки качества социальных услуг размещаются на интернет-порталах, оцениваемых организаций и в едином реестре на сайте Минтруда.

На основании заключения независимой оценки в организации, оказывающие социальные услуги, направляются рекомендации, нацеленные на улучшение качества профессиональной деятельности отдельных сотрудников и всей организации в целом, рекомендации по дополнению информации об

организации и услугах на сайте, социальных сетях, государственных порталах. Оценка качества позволяет потребителям социальных услуг принять объективное решение при выборе организации для получения услуги.

В то же время мы можем наблюдать и ограничения независимой оценки качества, как инструмента контроля эффективности. Ограничения, прежде всего, связаны с процедурой проведения независимой оценки и невозможности применения результатов в практических целях.

С целью выявления недостатков самой процедуры независимой оценки нами был проанализирован отчет межрегионального маркетингового центра «Иваново»: «Проведение независимой оценки качества предоставления социальных услуг в государственных учреждениях социального обслуживания населения Вологодской области» от 2016 года.

В результате исследования мы выявили, что во всех шестнадцати учреждениях основным инструментом независимой оценки качества выступало анкетирование населения, при отсутствии других методов возникает высокий риск субъективности.

По результатам оценки маркетинговый центр составил общий рейтинг организаций социального обслуживания, притом, что в списке были организации разной специализации, это и комплексные центры, и центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей и др.

Таким образом, к главным ограничениям независимой оценки качества как метода оценки можно отнести:

- отсутствие единого, отрегулированного на законодательном уровне инструментария для проведения независимой оценки;
- бюджетирование независимой оценки не регулируется нормативно-правовыми актами;
- отсутствие автоматизированной системы оценки, собирающей обратную связь, как только получателю оказали социальную услугу;
- формалистский подход к оценке: зачастую специалистам по социальной работе выдаются анкеты для самостоятельного заполнения, без контроля исследователя, при этом высока вероятность, что ответы будут даны в рамках приемлемых ожиданий.
- отсутствие практического применения результатов оценки, на данный момент результаты независимой оценки не имеют целенаправленного использования.

К тому же независимой оценкой можно выявить результативность деятельности. В области оценивания лежит факт достижения или недостижения результата, но возникают сложности в определении эффективности деятельности в силу того, что эффективность подразумевает достижение оптимальных результатов при минимальной затрате временных, финансовых, кадровых, технических ресурсов организации, и именно данный момент сложно выявить инструментами независимой оценки.



На основании вышеизложенного можем сделать вывод, что институт независимой оценки качества учреждений социальной сферы должен стать неотъемлемой частью института общественного контроля. Развитие института независимой оценки качества позволит решить одну из актуальных проблем социальной сферы – свободное межсекторное взаимодействие некоммерческих организаций, общественности, организаций социального обслуживания и органов власти. К тому же в перспективе результаты независимой оценки могли бы учитываться при принятии кадровых решений (помещение в кадровый резерв, повышение заработной платы, замещение вакантной должности), при формировании бюджета, при разработке социальной политики.

1. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 // Российская газета. – 2012. – 9 мая. – С. 5-6.

2. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации: Федер. закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ // Российская газета. – 2013. – 30 декабря. – С. 3-7.

## МОЛОДАЯ СЕМЬЯ В СИТУАЦИИ КРИЗИСА

*Е.А. Мартынова*

*Научный руководитель А.А. Романов, канд. филос. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Современная российская молодая семья переживает сложный этап в эволюции – переход от традиционной модели к новой, сопровождающийся ростом числа разводов, падением рождаемости и увеличением числа одиноких людей. Изучение кризисного периода в развитии молодой семьи является актуальной научной проблемой.

В связи с этим рассмотрим более подробно типологию семейных кризисов и содержание проводимой в настоящее время работы по оказанию помощи молодым семьям.

Молодые семьи – это наиболее ответственный этап функционирования и развития института семьи. События, которые происходят в этот период, имеют столь важную социальную значимость, что каждое из них может повлиять на дальнейшие перспективы как самой семьи, так и каждого ее члена.

Анализ нормативно-правовых актов и научной литературы показал, что в настоящий момент дается много определений понятию молодая семья. Однако общее для большинства определений – это то, что к термину «молодая

семья» можно отнести семьи в первые три года после заключения брака и если один из супругов еще не достиг тридцатилетнего возраста, а в случае, если имеется ребенок, то без ограничения продолжительности брака. В настоящее время наблюдается тенденция увеличения количества разводов. Если рассмотреть статистику по России, то за 2016 год было заключено 985836 браков, из них разводов – 608336, что составляет 2/3 от всего количества. Такая же ситуация и в Вологодской области: за тот же период было заключено 7202 браков и из них – 4640 разводов. Этот факт, безусловно, не может не волновать, поскольку за статистическими данными скрываются самые настоящие человеческие судьбы.

При изучении научной литературы можно прийти к выводу, что семья сталкивается со многими проблемами, в их числе материально-бытовые проблемы, жилищные, проблема трудоустройства молодых супругов и социально-психологические проблемы. Помимо всего этого, как уже отмечалось, современная российская «ячейка общества» переживает еще и глубокие кризисы. В научной литературе имеется несколько подходов к описанию семейных кризисов.

Первый связан с изучением закономерностей жизненного цикла семьи. Здесь кризисы рассматриваются как переходные моменты между стадиями жизненного цикла. К ним относятся «нормативные» кризисы, то есть в их основе лежит индивидуальный кризис взрослого или ребенка, который ведет к потере стабильности системы. Они возникают в случае неправильной адаптации при прохождении какого-либо этапа жизненного цикла семьи.

Второй подход связан с анализом событий жизненного пути семьи. Здесь описываются «ненормативные» кризисы, то есть которые возникают независимо от стадий жизненного цикла семьи из-за каких-либо событий.

И третий подход основан на знаниях о кризисных ситуациях в семье или отдельных ее подсистемах, которые получены в ходе экспериментальных исследований. Так, например, чешский учёный М. Плзак описал два критических периода в развитии супружеских отношений: первый критический период наступает между 3-м и 7-м годом супружеской жизни и продолжается в благоприятном случае около 1 года. Второй же кризисный период наступает примерно между 17-м и 25-м годом совместной жизни. Этот кризис менее глубок, чем первый, он может продолжаться 1 год или несколько лет.

Говоря о кризисах в семье, нужно отметить, что в научной литературе нет одного конкретного определения «кризисной семьи». В разных источниках встречаются разные понятия, такие как «неблагополучная семья», «семья группы риска», «дисфункциональная семья», «негармоничная семья» и другие.

Но, так или иначе, не каждая молодая семья, сталкивающаяся с трудностями, становится кризисной. Есть и такие, которые, пройдя через трудности, становятся только сплочённой и сильнее. Но ситуация в стране говорит нам и

об обратной стороне, что есть семьи, которые не справляются с трудностями и расходятся, потеряв уверенность в себе. И именно таким семьям, находящимся в ситуации кризиса, которые не могут оставаться прежними; которым не удастся функционировать адекватно изменившейся ситуации, необходима помощь со стороны, а точнее вмешательство сотрудника социальной службы в сложившуюся кризисную ситуацию.

Основным направлением социальной работы с молодыми семьями является оказание социальной поддержки при включении их в активную деятельность и обучение, что позволит им решить свои проблемы, освободиться от внутреннего дискомфорта. При этом главная цель – мобилизация внутренних сил рассматриваемой семьи на преодоление кризиса.

Необходимо отметить, что в настоящее время социальная работа, которая направлена на поддержание и укрепление молодых семей и целью которой является сохранение семьи как социального института, хотя и проводится, но её явно недостаточно – ни в количественном, ни тем более в качественном аспекте, что доказывается статистикой браков и разводов по РФ. Так, в Вологодской области конкретными вопросами молодой семьи занимаются лишь немногие Центры. К таким можно отнести, например, Областной центр молодежных и гражданских инициатив «Содружество», который с 2002 года реализует областную программу «Молодая семья». В рамках данной программы работа с молодыми семьями осуществляется через клубную деятельность (клубы молодых семей).

Также в Грязовецком районе функционирует БОУ ДОД «Центр дополнительного образования детей», одним из направлений которого является работа с молодежью. В настоящий момент там действует клуб молодых семей «Семейный очаг», созданный в 2014 году. Цель деятельности клуба – укрепление молодой семьи на основе организации комплексной социально-психологической поддержки и пропаганды ценности института семьи.

А также в Вологодской области существует Областной центр охраны репродуктивного здоровья и семьи. В данный центр можно обратиться по поводу нарушения семейных отношений, при бесплодии в браке, проблемах сексуального характера, трудностях адаптации молодых супругов.

И, тем не менее, проблема молодой семьи является во многом неразрешённой: несмотря на проявляемый со стороны данных организаций профессионализм, их деятельность не способна охватить все стороны жизни и деятельности молодой российской семьи, вопросы часто решаются «постфактум», когда проблема уже созрела, молодые супруги не всегда обращаются своевременно в данные центры, не всегда и во всём откровенны и т.п.

Эти факторы, а также семейная «неграмотность» молодых супругов не может не усугублять данную сложную и острую социальную проблему, требует поиска новых форм и методов профессиональной работы с семьёй. Бо-

лее того, кризис семьи во многом определяет общую демографическую ситуацию в нашей стране. Проведя опрос среди молодежи в возрасте от 18 до 25 лет на тему «Проблема распада молодых семей», мы выяснили, что 100% опрошенных считают недостаточной политику, которая проводится государством в помощь молодым российским семьям. Для преодоления такой проблемы необходима четкая продуктивная семейная политика государства. Насколько комфортны будут условия для создания и развития семьи, настолько успешны будут значимые стороны общественной жизни в государстве. Необходимо еще в большей мере выработать комплекс действенных мер по преодолению внутрисемейных конфликтов, снижению количества разводов, созданию консультативных центров и служб, т.е. таких мер, которые будут способствовать планированию благополучной семейной жизни. Большое значение для поддержки молодых семей имеет «материнский капитал», кредит молодым семьям, ипотека и ряд других мероприятий, которые начинает разрабатывать государство для благополучного будущего семей. Также необходимо усовершенствовать работу имеющихся социальных служб. Ведь вся ответственность за качество и эффективность поддержки молодым семьям ложится на плечи команды специалистов. При этом специалисты должны уметь:

- во-первых, грамотно диагностировать состояние семьи;
- во-вторых, владеть разнообразными технологиями работы с семьей;
- в-третьих, своевременно и правильно их применять.

Дальнейшим шагом нашего исследования будет разработка программы по профилактике кризисов в молодых семьях. Ведь семья – это важнейший общественный институт, имеющий решающее значение как для индивидуальной жизни человека, так и для развития общества. Именно поэтому мы должны прилагать все усилия, чтобы семья педагогически, психологически, социально и материально развивалась правильно и гармонично.

1. «Вологодский областной центр охраны здоровья семьи и репродукции» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocpsr.volmed.org.ru/>

2. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов. – Санкт-Петербург: Речь, 2006 – 360 с.

3. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vologdastat.gks.ru/>

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

*Н.Н. Оборина*

*Научный руководитель И.А. Макеева, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Положение России в 90-е годы XX в. определяется многоуровневыми видоизменениями каждой сферы общества, а также институции, в особенности института семьи. Эти изменения привели к ухудшению и неустойчивости взаимоотношений между родителями и детьми, увеличению количества бракоразводных процессов, снижению значимости социальных функций членов семьи, а именно репродуктивной функции, социализирующей, функции первичного социального контроля, функции морального обогащения. Итогом стало повышение уровня педагогической запущенности, бродяжничества, детской безнадзорности и сиротства. На данном этапе число детей-сирот уже превосходит уровень на период первых лет послевоенного времени. Особенность феномена современного сиротства заключается в основном в том, что дети-сироты остаются без попечения при живых родителях.

Согласно историческим справкам, детей-сирот помещали в казенные учреждения, где воспитывали их и способствовали дальнейшему интегрированию в общество. Но с течением времени такая институциональная форма стала давать все менее эффективные результаты. Это касается таких показателей, как успешная социализация детей-сирот и их материальное благополучие.

По причине этого во второй половине 90-х гг. XX в. начинает формироваться тенденция к деинституализации главным образом для предупреждения у таких детей угрозы виктимизации. Данное понятие определяет изменение структуры моральных норм и принципов в сфере устройства детей-сирот, ориентируется на современные методы взаимодействия с такими детьми. Основным методом представляется признание приоритетной формы воспитания детей в условиях семьи [1].

Исследование трудов зарубежных и отечественных ученых, таких как П. Котли, И.И. Осипов, И.Н. Старостин, К. Mollenhauer, В.Н. Ослон, Н.Ф. Рыбаков, Г.В. Семья, Т.С. Todd и др., посвященных изучению помощи детям-сиротам, свидетельствует о том, что воспитание в замещающей семье, в сравнении с другими формами устройства детей-сирот, дает более эффективные результаты. Это обстоятельство связано с тем, что его характеризует ряд черт, таких как постоянство, длительность, устойчивость, адресный подход, защищенность ребенка, удовлетворение нужд в наиболее близких чув-

ственных взаимоотношениях с родителями, в любви, уходе, опеке, внимании и заботе.

Рост числа случаев помещения детей-сирот в семью характеризовался также и противоположным эффектом. По причине психологической, педагогической и моральной неготовности, отсутствия профессиональной помощи стало расти число отказов от детей-сирот, случаев жестокого обращения в семье, стало появляться все больше проблемных ситуаций в процессе личных взаимоотношений членов приемной семьи.

Данное обстоятельство нуждается в комплексном решении и тщательном анализе ситуации. Необходим поиск решения проблемы, связанной с социальной приспособленностью детей-сирот и последующему их интегрированию в социум.

Особую роль здесь играет создание базовой системы методов социально-педагогического сопровождения и воспитания детей в приемных семьях, а также укрепление теоретической и прикладной составляющей с целью возведения семьи в ранг воспитательного субъекта в отношении ребенка.

Анализ трудов таких авторов, как А. Антонов, Т.М. Афанасьева, А.М. Бардиан, Д.Г. Барнз, П.П. Блонский, М. Боуэн, Дж. Боулби, Д.В. Винникотт, Л.Я. Гозман, И.В. Гребенников, П.Ф. Каптерев, позволяет говорить о том, что семья и воспитание в ней детей рассматривалось с разных точек зрения, в частности с философской, социологической, психологической, медицинской и юридической.

В работах этих авторов институт семьи выступает основным фактором социализации детей на каждом из этапов их взросления. Кроме этого, освещаются вопросы содержания, форм и методики воспитания ребенка в семейной среде, поскольку правильное воспитание обеспечивает наиболее комплексное социальное становление и успешную адаптацию в системе социальных отношений [2].

Научные работы также раскрывают главную сущность противоречий, возникающих между семьей и социальной средой, методы их профилактики и решения (Н.Д. Шинин), рассматривают психологию отношений между членами семьи с точки зрения фамилистики (И.Ю. Шилов), раскрывают особенности совладающего поведения на разных этапах развития семьи (Т.Д. Крюкова).

Количество исследований, посвященных вопросу призрения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, увеличивается с каждым годом. В своих работах эту проблему рассматривают Т.М. Афанасьева, А.М. Бардиан, Д.Г. Барнз, П.П. Блонский, М. Боуэн, Дж. Боулби, Д.В. Винникотт, Л.Я. Гозман, И.В. Гребенников, П.Ф. Каптерев, Л.В. Бадя, Э.К. Бекова, В.И. Беляев, Л.И. Беляева, В.В. Беляков, М.Д. Горячев, Д.А. Дриль, проблеме воспитания детей-сирот посвящены работы Л.В. Байбородовой, Л.Г. Жедуновой, Н.Н. Посысоева, М.И. Рожкова, Л.М. Шипицыной.

Также большое внимание уделяется вопросу об особенностях формирования личности детей-сирот. Эту проблему в своих исследованиях описывают Л.В. Байбородова, В.В. Баранова, В.И. Брутман, И.В. Дубровина, Н.П. Иванова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых.

А.В. Рыбинский характеризует методологическую базу, теоретические и прикладные аспекты призрения детей-сирот в условиях современной России.

На основании вышеизложенного можно сделать некоторые выводы по исследуемой теме. По причине того, что научная аргументация изучаемой области не подкреплена и не систематична, она не дает единого представления о ситуации, до конца не оформлена теоретическая и методологическая платформа, имеют место быть диссонансы.

Эти противоречия приостанавливают деинституализацию устройства детей, оставшихся без попечения родителей, укрепление законодательной базы по данной категории населения и укрепление института семьи в целом.

Нерешенными в историографии остаются вопросы, связанные с неразвитой научной базой по вопросам воспитания этих детей в замещающих семьях, что порождает противоречия:

- между богатой зарубежной практикой и отечественным опытом реализации семейного замещающего жизнеустройства и воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, и степенью осмысленности этого опыта с точки зрения педагогики;

- между потребностью специального подготовительного обучения замещающих родителей к принятию ребенка в семью, детей-сирот к жизни в новых условиях социокультурной среды и недостаточной разработанностью научно-методической базы, касающейся вопросов формирования этих знаний;

- между необходимостью оказания помощи приемным родителям в вопросах воспитания приемных детей и неготовностью к социально-педагогическому сопровождению всех членов приемной семьи;

- между готовностью специалистов к оказанию профессиональной помощи в сопровождении опекунских семей и результативностью их деятельности по причине отсутствия научной теоретической и методической базы.

1. Василькова Ю. В. Социальная педагогика: учебник для вузов. – М.: Дом, 2006. – 117 с.

2. Гайсина Г. И. Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Российский и зарубежный опыт: учеб. пособие. – М.: Педагогика, 2013. – 146 с.

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

*А.Е. Подкидышева*

*Научный руководитель О.А. Маркевич, канд. филол. наук*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Практическая деятельность в социальной сфере подразумевает эффективное профессиональное общение, базирующееся на ключевых коммуникативных умениях, а положительный результат этой деятельности во многом зависит от уровня коммуникативной компетентности специалиста социальной сферы.

Актуальность формирования коммуникативной компетентности у будущих специалистов социальной сферы обуславливается нововведениями на федеральном уровне. Например, В ФЗ № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» введен новый вид социальной услуги: «услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности, в том числе детей-инвалидов». Оказание данной социальной услуги предполагает довольно высокий уровень коммуникативной компетентности специалистов социальной сферы [1]. Кроме того, в новом «Профессиональном стандарте специалиста по социальной работе» указаны конкретные коммуникативные умения, применение которых необходимо в деятельности специалиста социальной сферы. Ими являются использование инструментов межличностных коммуникаций, регулирование конфликтов, владение навыками медиации в социальной сфере [2].

Анализ работ, посвященных вопросам социально-психологической и коммуникативной компетентности и ее компонентов (А.А. Бодалев, А.И. Донцов, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, В.Н. Куницына, Л.А. Петровская, Дж. Равен, Ф.И. Шарков и др.), показал, что в наиболее общем виде под коммуникативной компетентностью можно понимать определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе.

Под коммуникативной компетентностью специалистов социальной сферы мы имеем в виду владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, обычаев, традиций, этикета в сфере общения, а также ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии.



С целью изучения особенностей коммуникативной компетентности у будущих специалистов социальной сферы нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие тринадцать студентов 2 курса направления обучения «Социальная работа» ВоГУ.

В качестве диагностического инструментария были использованы разработанная нами анкета «Выявление представлений студентов о степени важности коммуникативных умений в деятельности специалиста социальной сферы» и различные диагностические методики: «Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей» Б.А. Федоришина, «Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности», тест Михельсона на определение уровня коммуникативной компетенции и типа коммуникативного поведения, методика коммуникативного контроля М. Шнайдера и др.

Анализ результатов по итогам анкетирования показал: половина студентов направления обучения «Социальная работа» самым важным профессиональным коммуникативным умением в социальной сфере считают умение вступить в процесс общения, управлять им и психологически верно завершить его. 40 % респондентов выбрали в качестве такового умение слушать и слышать. Умению познать собеседника отдали предпочтение 10% участников анкетирования. Такие умения, как умение владеть словом и умение владеть собой, ни один студент не отметил в качестве наиболее значимых в деятельности специалиста по социальной работе. Можно предположить, что студенты не имеют адекватного представления о содержании данных умений, поэтому и их роль в профессиональном общении остается неосознанной.

Тест Михельсона на определение уровня коммуникативной компетенции и типа коммуникативного поведения свидетельствует о том, что 58% студентов второго курса являются компетентными, а 42% – зависимыми, то есть коммуникативное поведение студентов, попавших в данную группу, далеко от эталонного партнерского поведения, уверенного стиля.

«Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей» Б.А. Федоришина отразила следующие результаты. Коммуникативными умениями на высоком уровне обладает 42% учащихся, средними – 50%, а ниже среднего – 8%.

По результатам «методики диагностики коммуникативной социальной компетентности» мы узнали, что 83% группы 2 курса направления обучения «Социальная работа» общительные, 58% зависимые, 58% чувствительные, 42% рациональные, 33% серьезные, 67% жизнерадостные, 75% контролирующие, а 25% импульсивные, у 25% слабо развито логическое мышление и 33% эмоционально неустойчивые.

Диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера показала, что ровно половина группы студентов имеет средний коммуникативный контроль, 30% – низкий, а оставшиеся 20% имеют высокий коммуникативный контроль.

Таким образом, в группе студентов 2 курса направления обучения «Социальная работа» в целом мы можем наблюдать довольно хороший коммуникативный потенциал, однако у отдельных респондентов выявились серьезные проблемы в плане коммуникативной компетентности. Чтобы стать коммуникативно-компетентным специалистом социальной сферы, необходимо более детально изучить сущность и содержание ключевых коммуникативных умений, овладеть коммуникативными техниками и технологиями и научиться применять их на практике.

У студентов такая возможность есть. Например, во время освоения таких дисциплин, как «Формирование коммуникативной деятельности и социальной культуры профессиональной деятельности специалиста», «Социальные коммуникации». Также во время различных практик и в процессе участия в социальных проектах у студентов всех курсов имеется возможность поработать над повышением уровня своей коммуникативной компетентности, непосредственно включаясь в активное профессиональное общение.

В дальнейшем мы планируем изучить ожидания работодателей в отношении коммуникативной профессиональной готовности студентов и разработать оптимальный вариант «Программы саморазвития бакалавра как коммуникативной личности», чтобы помочь будущим специалистам в достижении необходимого уровня коммуникативной компетентности.

1. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации. – Федеральный закон РФ 2013 г. № 442 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013.

2. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе». – Приказ Минтруда России 2013 № 571н // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013.

## **ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

***П.О. Рубцова***

*Научный руководитель А.А. Захарова, канд. пед. наук, доцент*

*Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина*

*г. Рязань*

Подростковый возраст – один из наиважнейших периодов становления личности. Именно этот возраст характеризуется серьезными гормональными изменениями, напрямую влияющими на формирование определенных личностных характеристик человека. Исследователь М. Цукерман, проводя диагностику возрастной динамики склонности к риску и рискованному поведению,

выявил, что максимальный уровень желаний острых ощущений наблюдается в возрастной период от 9 до 14 лет, а после 20 лет снижается.

Подростки проявляют повышенный интерес ко всему новому, необычному, в связи с чем именно в данном возрасте наблюдается повышенная склонность к риску, которая является частью развития личности. Ребенок, начиная принимать самостоятельные критические решения и неся за них ответственность, становится взрослым.

В первую очередь склонность к рискованному поведению объясняется желанием подростка выделиться, находиться в компании таких же подростков, достигать поставленных целей, быть способным нести ответственность за принимаемые решения. Так, американский психолог Лауренс Стайнберг провел эксперимент, в котором испытуемые-подростки играли в видеоигру, симулирующую вождение автомобиля. Сначала они играли в присутствии сверстников, затем в одиночестве. По результатам эксперимента Стайнберг сделал вывод о том, что подростки намного чаще выбирают рискованные комбинации в присутствии сверстников.

Несмотря на то, что психоаналитики XX века отмечали, что люди, склонные к риску, имеют патологию мозга, современная наука имеет на эту проблему иную точку зрения. Выделяют несколько типов рискованного поведения: положительный и отрицательный.

При положительном риске подросток способен извлекать пользу из ситуации, в которой он оказался. Прежде всего, это возможно потому, что происходит развитие определенных качеств, способствующих, например, преодолению страхов; достижение поставленных целей, определенных результатов, получение нового опыта, общение с людьми разного возраста и социального статуса.

Такой тип риска можно подразделить на следующие категории:

1. Риск в повседневной жизни: социальный (вступление в группы), эмоциональный (дружеские отношения, первая любовь), физический (экстремальные виды спорта).

2. Риск в условиях школьной обстановки: академический (выбор занятий и заданий повышенной сложности), атлетический (умение играть в команде, побеждать в соревнованиях, принимать поражение), внеклассная деятельность (участие в кружках и научных клубах).

3. Риск в условиях социума: волонтерская деятельность, благотворительность и т.д.

Если же мы говорим об отрицательном риске, здесь поведение включает опасные для жизни и здоровья виды деятельности. Это употребление наркотиков, алкоголя, нарушение закона, пищевые расстройства, незащищенный секс. В данном контексте подростки могут искать или намеренно создавать ситуации, явно угрожающие жизни: ходить по краю крыши, перебегать рель-

сы перед близко идущим поездом и т.п. При этом молодые люди постоянно повышают «дозу» риска.

В психологии термину «риск» соответствуют три основных взаимосвязанных значения:

1) риск в качестве меры ожидаемого неблагоприятия при неуспехе в деятельности, определяемой сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий в этом случае;

2) риск в качестве действия, в том или ином отношении грозящего субъекту потерей (проигрышем, травмой, ущербом);

3) риск в качестве ситуации выбора между двумя возможными вариантами действия: менее привлекательным, но более надежным и более привлекательным, но менее надежным.

Само собой рискованное поведение у подростков не появляется, на его формирование влияют следующие факторы:

1. Низкое ожидание успеха в жизни. Подросток не верит, что может решить свои проблемы, добиться успеха, реализовать себя.

2. Низкая самооценка.

3. Бессилие перед жизнью. В случае если предыдущие попытки измениться к лучшему не принесли результатов.

4. Низкая успеваемость в школе.

5. «Плохая компания». Такие подростки более склонны идти на поводу друзей, что бы они ни делали.

С другой стороны, правильно выстроенные отношения со взрослыми, внимательное отношение подростка к своему здоровью, активная социальная деятельность, наличие друзей с положительными установками в отношении себя и своего будущего и т.д.

Стоит также помнить, что важным фактором для степени и характера рискованного поведения являются давние психотравмы.

Исследователь М. Цукерман выделил различные виды риска:

- Риск как стремление к деятельности, связанной с опасностью;
- Риск как поиск нового опыта, достигаемого любыми способами;
- Риск как протест против социальных норм;
- Риск как высокий уровень скуки, попытки найти новое занятие.

Не все подростки склонны к риску, некоторые предпочитают этого не делать. Но необходимо понимать, что рисковать нужно только в пределах разумного, то есть безопасных границ, приобретать важные для жизни навыки и уметь справляться с жизненными и психологическими проблемами.

Также не все подростки ведут себя рискованно. У некоторых лишь наблюдается склонность к риску.

Склонность к риску обозначает направленность личности, эмоциональное предпочтение к видам действий и ситуаций, связанных с риском; выбор вариантов альтернатив, сопряженных с большей вероятностью угрозы категории.

Понятие склонность к риску включает в себя представление о диспозиционном личностном риске как индивидуальном свойстве, различающем людей в однотипных задачах, следует отметить, что в литературе оно связано с описанием характеристик, ассоциирующихся с импульсивностью и снижением самоконтроля.

Кроме склонности к риску можно отметить такой термин, как готовность к риску – умение субъекта принимать решения в условиях неопределенности.

Изучением данной проблемы занимался Ю. Козелецкий. По результатам своих исследований он пришел к выводу, что готовность к риску стоит связывать с возможностями субъекта достигать поставленные цели и регулировать свои познавательные и поведенческие стратегии; относить склонность к риску к личностным чертам, поскольку ее проявление детерминировано как средовыми факторами, так и другими личностными – уровень тревоги, агрессивности и др.

Ученые А.В. Лакреева и Л.В. Варуха провели исследование по изучению феномена риска и рискованного поведения. В качестве эмпирической базы выступили учащиеся 7-8 классов города Краснодара в количестве 60 человек.

Диагностической методикой исследования стал тест М. Цукермана «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению». В ходе исследования А.В. Лакреева и Л.В. Варуха пришли к следующим результатам:

- больше половины подростков (53,3 %) стремятся к поиску острых ощущений, у 13,3% школьников данный показатель находится на среднем уровне;

- почти треть выборки (23,3 %) не могут переносить однообразие повседневной жизни и только у 6 % человек в подростковом возрасте однообразие не вызывает отторжения;

- у остальных 56,7 % данный показатель ярко не выражен, а находится на среднем уровне;

- значительно ниже показатели по шкале «поиск новых впечатлений». Данный показатель ярко выражен лишь у 10% подростков, у большинства (53,3%) он находится на среднем уровне и у 36,7 % не выражен вовсе [1].

Таким образом, склонность к риску чаще всего проявляется именно в подростковом возрасте и может носить не только негативный характер, но и позитивный, например, склонность к рискованному поведению как способ достижения успеха. В связи с этим можно сказать, что самое главное в работе с подростками, склонными к риску, – это трансформация их склонности рисковать в желание самоактуализироваться.

1. Лакреева А. В., Варуха Л. В. Склонность к риску как фактор девиантного поведения подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 24. – С. 141–146. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56427.htm>.

## ОЦЕНКА ИНВАЛИДАМИ ДОСТУПНОСТИ ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ ОБЪЕКТОВ И УСЛУГ

*А.Г. Чухарева*

Петрозаводский государственный университет  
г. Петрозаводск

Изучение проблем инвалидов является важной частью социальной политики. Численность инвалидов в разных регионах России меняется, но положительная или отрицательная динамика населения не отменяет необходимости деятельности государства по заботе об инвалидах, решению их проблем и помощи для адаптации в обществе.

В Республике Карелия по состоянию на 1 января 2016 года численность инвалидов составила 67 999 человек, в том числе инвалидов 1-й группы – 19 460 человек, инвалидов 2-й группы – 37 735 человек, инвалидов 3-й группы – 8 500 человек, детей-инвалидов – 2304 человека [1].

С 2013 года в Республике Карелия реализуется программа «Доступная среда в Республике Карелия». Первый этап программы был реализован в 2013–2015 гг. Второй этап программы начался в 2016 году и продлится до 2020 года. Основной целью программы является повышение уровня доступности приоритетных объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения в Республике Карелия [1].

В рамках программы в период с 2013 по 2016 годы Министерство здравоохранения и социального развития Республики Карелия (в 2016 году Министерство социальной защиты, труда и занятости Республики Карелия) и Лаборатория социологических исследований ПетрГУ проводят ежегодный социологический мониторинг «Оценка инвалидами состояния доступности приоритетных объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности».

Целью данного мониторинга является определение оценки граждан Республики Карелия состояния доступности для инвалидов и других маломобильных групп населения приоритетных объектов и услуг в основных сферах жизнедеятельности. Объект исследования – инвалиды Республики Карелия.

В качестве метода исследования было использовано стандартизированное интервью, в качестве метода формирования выборочной совокупности – районированная квотная выборка.

В данной статье будут представлены результаты 4 этапа мониторинга, который был реализован в ноябре – декабре 2016 года. В результате реализации 4 этапа мониторинга были опрошены 500 человек в 17 районах Республики Карелия и Петрозаводском городском округе. Респонденты отбирались методом квотной выборки, т.е. в каждом районе было опрошено пропорциональное общей численности инвалидов количество человек. Полученные

количественные данные были обработаны и проанализированы в программе SPSS.

Социально-демографические характеристики опрошенных инвалидов представляют следующую картину. В результате исследования было опрошено 261 женщина (52%), 236 мужчин (47%). Пятая часть (22%) из всех опрошенных инвалидов имеют 1 группу инвалидности, треть (27%) опрошенных инвалидов отметили, что имеют 2 группу инвалидности, 16% – 3 группу инвалидности и 38% – дети инвалиды. Из всех опрошенных 28% являются инвалидами, требующими помощи при передвижении, 25% – это инвалиды, требующие постоянного постороннего ухода, 15% – инвалиды, требующие постоянного сопровождения в общественных местах, 17% – инвалиды по зрению и 8% инвалиды по слуху.

В исследовании принимали участие люди всех возрастов, в том числе и дети. Возрастная группа до 18 лет оказалась самой многочисленной, в данной группе в основном преобладают родители детей-инвалидов, но также стоит отметить, что некоторые дети в возрасте 15-18 лет сами отвечали на вопросы анкеты.

Треть инвалидов имеют неполное среднее образование (9 классов) и ниже (35%), пятая часть опрошенных (22%) имеют среднее специальное образование, т.е. окончили училище, техникум, профессиональный лицей или колледж, 13 % инвалидов получили среднее общее образование (11 классов), только 8% инвалидов имеют высшее или незаконченное высшее образование (7% и 1% соответственно), а 22 % из всех опрошенных инвалидов вообще не имеют официального образования.

Подавляющее большинство из всех опрошенных инвалидов (85%) основным источником средств к существованию назвали государственную пенсию. В связи с этим большая часть из них (81%) отнесли себя к средней и ниже среднего уровня группе населения по распределению доходов. Таков социальный портрет респондентов. Далее переходим к рассмотрению основных результатов 4 этапа мониторинга.

В исследовании респондентам было предложено ответить на вопрос: «Знаете ли Вы о том, что с 2013 года реализуется региональная программа "Доступная среда в Республике Карелия"?» В результате анализа данных было выявлено, что треть опрошенных инвалидов (32%) ничего не знают о программе «Доступная среда в РК». С учетом того, что 15% в принципе не определились при ответе на этот вопрос, можно говорить о том, что количество человек, которые не знают о программе, возрастает. Только 3% респондентов знают точно и подробно о реализации программы, а 9% знают в целом содержание программы. Но важно отметить, что 41% инвалидов знают о тематике программы в целом, что значительно выше, чем в прошлые годы.

Исходя из цели исследования, респондентам было предложено оценить доступность основных объектов и услуг в определенных сферах жизнедея-

тельности в их городе или районе. Самыми доступными, по мнению респондентов, являются такие сферы, как социальная защита (74%) и здравоохранение (61%). В среднем, доля инвалидов, положительно оценивающих уровень доступности объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности, в 2016 году составила 46%. Среди сфер, в которых основные объекты и услуги практически не доступны для инвалидов, респонденты выделили: сферы спорта и физкультуры, а также службы занятости населения.

Выявить доступность тех или иных объектов или услуг также позволяет анализ основных достижений в сферах жизнедеятельности за последний год. По мнению респондентов, наиболее значимые достижения произошли в таких сферах, как социальная защита (27%) и здравоохранение (17%).

Существуют не только достижения, но и проблемы в доступности объектов и услуг для инвалидов. Несмотря на то, что сфера здравоохранения занимает второе место по наличию достижений, она в то же время является первой по наличию проблем, этот факт отметил каждый пятый (20%) респондент. На втором месте оказались сразу две сферы жизнедеятельности – это транспорт и жилой фонд, их выбрали 17% соответственно. И на третьем месте по наличию проблем была отмечена сфера социальной защиты, ее выбрали 8% респондентов.

В данном исследовании часть вопросов анкеты была посвящена тому, какие отношения существуют у инвалидов с остальным населением, государством в целом. В частности, респондентам было предложено несколько высказываний, которые могут охарактеризовать положение инвалидов в обществе и степень взаимодействия с другими людьми. В результате анализа данных было выявлено, что большинство респондентов (67%) считает важным, чтобы у них были такие же права, как и у не инвалидов. Третья часть из всех опрошенных (36%) считают, что нашему обществу не хватает толерантности и терпимости по отношению к инвалидам, 13% респондентов предлагают вводить штрафы за неоказание помощи и неуважительное отношение к инвалидам. При ответе на этот вопрос можно говорить о некотором единении мнений респондентов, т.к. процент затруднившихся дать ответ и тех, кто не поддерживает ни одного высказывания, достаточно низкий, 7% и 4% соответственно. Такое положение дел говорит о том, что проблемы, затронутые в данном вопросе, очень важны и актуальны для инвалидов.

Также в результате анализа результатов исследования было выявлено, что общество, по мнению самих опрошенных, равнодушно относится к проблемам инвалидов, т.е. создается только видимость какой-либо заинтересованности, – так считают 46% респондентов. При этом четверть респондентов (27%) считает, что общество внимательно относится к проблемам инвалидов и настроено решать их, а каждый десятый респондент считает, что общество игнорирует проблемы инвалидов. В связи с этим можно говорить о том, что



инвалиды достаточно осторожны в оценках по поводу отношения к ним других людей.

В данном исследовании также выяснялось, как инвалиды оценивают роль государства в своей жизни. Респондентам было предложено ответить на вопрос: «Как Вы оцениваете эффективность государственной социальной политики в отношении инвалидов?» В результате анализа данных было выявлено, что треть опрошенных инвалидов считают, что государственная политика в отношении инвалидов имеет низкую эффективность, 37% респондентов оценили эффективность как среднюю и лишь 9% из всех опрошенных считает ее достаточно эффективной. В связи с предыдущими результатами встает вопрос о том, есть ли необходимость в изменении государственной социальной политики в отношении инвалидов. Только 2% всех опрошенных респондентов не видят смысла в подобном изменении. Преобладающее большинство инвалидов (71%) видят необходимость в преобразовании, в той или иной степени.

В результате анализа данных 4 этапа мониторинга «Оценка инвалидами состояния доступности приоритетных объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности» можно сделать следующие выводы: *во-первых*, большая часть инвалидов имеет низкий уровень информированности о целях и задачах программы ««Доступная среда в Республике Карелия»; *во-вторых*, наиболее доступными объектами и услугами для инвалидов являются те, которые оказываются в таких сферах жизнедеятельности, как – социальная защита и здравоохранение, а малодоступными в сферах спорт и физкультура, службы занятости населения; *в-третьих*, наибольший прогресс в повышении доступности для инвалидов основных объектов и услуг проявляется в сфере социальной защиты; *в-четвертых*, общество не готово к интеграции инвалидов, а также равнодушно относится к их проблемам; и, *в-пятых*, большинство респондентов считают, что государственная социальная политика в отношении инвалидов имеет средний уровень эффективности и ниже, отмечают в ней множество проблем и видят необходимость в ее преобразовании.

Общий итог данного исследования заключается в том, что в основном ситуация с доступностью жизненно важных объектов и услуг для инвалидов осталась на прежнем низком уровне.

1. «Об утверждении государственной программы Республики Карелия "Доступная среда в Республике Карелия" на 2016 – 2020 годы» (с изменениями на 24 мая 2017 года) [Электронный ресурс]: постановление правительства Республики Карелия от 9 июня 2016 года № 211-П. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/465407139>, свободный. – Загл. с экрана.

## ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В АКТИВИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

*А.А. Шестакова*

*Научный руководитель Е.Ю. Капустина, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

В 2016 г. по данным, опубликованным Федеральной службой государственной статистики, доля пожилых людей в России составляла 23,5% населения [1], это почти каждый четвёртый россиянин. Качество их жизни, ресурсный потенциал во многом зависят от социальной активности, возможности удовлетворения различных потребностей, в том числе информационных.

В современных условиях в России формируется довольно высокая мотивационная готовность пожилых людей к освоению новых информационных технологий, однако отсутствует системная, целевая государственная политика по созданию условий для повышения их информационно-технологической компетентности и вовлечения в процесс информатизации. Пользование компьютером становится важной практикой, необходимой пожилому человеку в условиях домов-интернатов.

В России проблема социального исключения пожилых людей во многом связана с их информационным отставанием от молодых, а также с ранним уходом на пенсию, потерей интереса к трудовой деятельности и / или нежеланием продления занятости, отсутствием соответствующих потребностям рынка труда навыков.

Существует мнение, что пожилым людям сложно в силу своей информационно-технологической некомпетентности справиться с задачами поиска и распространения информации в сети Интернет. У них развивается компьютерофобия, преодолеть которую очень сложно. Пока сторонники этого мнения рассуждали подобным образом, целый ряд государственных и общественных организаций, политических объединений в России предпринимали меры по проведению бесплатных компьютерных курсов для пожилых людей.

С точки зрения специалистов, работающих в домах-интернатах, мотивация для посещения курсов компьютерной грамотности у пожилых клиентов довольно разнообразна. Пожилые формулируют разные потребности, которые, как им кажется, они могут удовлетворить, освоив новые компьютерные и электронные технологии. Среди таких потребностей наиболее очевидно выделяются следующие:

- потребность в общении (коммуникация с помощью новых средств связи, в том числе в социальных сетях);
- в повышении квалификации (как правило, на постоянном месте работы пожилого человека формулируют такую необходимость);

- потребность следовать моде (желание рассказать/похвастаться обладанием прогрессивных навыков);
- потребность в реализации и подтверждении «заботы» со стороны государства (важен сам факт потребления бесплатной услуги, полученные навыки впоследствии могут не использоваться);
- потребность (стремление) в преодолении одиночества (может быть реализована как в процессе самих занятий, где происходит знакомство с другими учениками, так после освоения существующих навыков в он-лайн пространстве) [2].

В качестве «потребности самого высокого уровня» пожилые называют желание использовать «возможности компьютера по максимуму» в том смысле, как они сами это понимают. Скорее всего, эта мотивация пропускается через собственный опыт, которому приписывается ряд характеристик «среднего» пользователя, обладающего навыками поиска в Интернете, скачивания аудио - и видеоматериалов, оплаты услуг, заказа услуг и товаров и пр.

Потребность в повышении коммуникативных навыков присуща пожилым людям, которым хочется этим заниматься. Такие люди всегда увлеченно чем-то интересуются, например, краеведением, историей, прикладным искусством. Самой широкой мотивацией является интерес: «У всех есть, а у меня нет. Я не хочу быть вне этого».

При наличии мотивации и желания пожилые люди могут продолжить обучение на курсах, перейдя с «основной» программы на «продвинутую». Как правило, такая мотивация возникает в связи с потребностью в расширении навыков, способствующих увеличению разнообразия не профессиональных, а досуговых практик пожилых.

В качестве другой важной «движущей силы» могут выступить младшие поколения родственников. Как правило, именно предшествующие поколения родственников, дети или внуки становятся «проводниками» пожилых в «компьютеризированный мир».

Родственники пожилых могут быть заинтересованы в возможности поддерживать связь на дистанции, в том, чтобы подарки, которые принято сейчас дарить всем, и в том числе пожилым родственникам, использовались ими, в избавлении от неиспользуемой техники (через передаривание или переход более старых моделей «по наследству») или в документировании семейной истории через оцифровывание старых фотографий (при этом роль «оцифровывателя» отводится пожилым хранителям истории, как бы с радостью принимающим монотонное и неинтересное занятие).

Еще одним стимулирующим фактором для освоения информационных технологий пожилыми людьми становится желание налаживать коммуникацию с детьми, живущими в других городах и странах, возможность общаться со старыми друзьями, которые живут в разных частях света.

Кроме того, некоторые пожилые рассматривают повышение коммуникативных навыков в качестве альтернативы той повседневности, которую они имеют и которая их не устраивает, буквально сравнивая отсутствие навыков владения современными компьютерными технологиями с процессом умирания или приближением к смерти.

Таким образом, именно сеть Интернет, впервые в истории развития человеческой цивилизации, предоставляет пожилым гражданам беспрецедентные возможности для удовлетворения информационных потребностей, организации жизнедеятельности и передачи своего опыта. Так, в сети возможен поиск информации о социальной защите, социальном обслуживании и здравоохранении, о режиме работы органов государственной власти и местного самоуправления. Для пожилых важны также сервисы подачи обращений и записи на приём в эти органы в электронной форме, не выходя из дома. Это крайне актуально для людей с ограничениями в состоянии здоровья. Поэтому грамотно организованная деятельность по освоению информационных технологий будет способствовать активизации коммуникативных навыков у пожилых людей, проживающих в условиях дома-интерната.

1. Гасумова С.Е. Отношение пожилых людей к сети Интернет и мобильной телефонной связи // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – № 3 (27). – С. 161-171.

2. Дмитриева А.В. Компьютерная грамотность как инструмент социального включения пожилых людей в современное общество // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2015. Т. XVIII. – № 3. – С. 184-197.

## ПЕЧАТНЫЕ СМИ И СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК РЕСУРС СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

*М.А. Шиловская*

*Научный руководитель А.А. Романов, канд. филос. наук  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Современное общество зачастую называют «информационным», в частности обществом, в котором, согласно ряду положений, одними из основных факторов общественного развития признаются создание и использование индустрии информации. Мы можем видеть значительное увеличение информационных источников, что порождает как улучшение, так и ухудшение качества получаемой информации. Следствием этого стало осложнение донесения необходимой информации до населения. Данное положение влияет на профилактическую деятельность социальных служб.

Как показывает опыт, профилактика является важным инструментом предотвращения развития каких-либо процессов негативного характера на ранних стадиях. Она позволяет с меньшими затратами снять остроту социальной проблемы и направить процесс в более благоприятную сторону [1]. Социальная профилактика является научно обоснованным и своевременно предпринимаемым воздействием на социальный объект с целью сохранения его функционального состояния и предотвращения возможных негативных процессов жизнедеятельности. Социальная профилактика создаёт предпосылки для процесса социализации личности, основывающегося на значимости принципов законности и морали. Здесь можно согласиться с точкой зрения ряда исследователей проблем социальной работы, утверждающих, что в профилактике нуждается все население. Современный подход к социальной работе должен использовать технологии, способные более эффективно решать профилактические задачи. По этой причине актуально исследовать социальную журналистику и социальную рекламу на возможность использования в практике социальной работы.

Наиболее крупный вклад в исследования по применению технологий социальной журналистики и социальной рекламы в практике социальной работы внесли Р.Г. Иванян, О.С. Бухтерева, А.Ю. Домбровская и др.

Социальная журналистика – это актуальная информация обо всем обществе, обо всех его социальных группах [2]. Человек и его жизнь в обществе составляют центр социальной журналистики. Социальная проблема – это проблема, которая характеризуется огромной связью мелких общественных проблем, где одни проблемы являются продолжением других, а сами в свою очередь порождают следующую, очередную «волну» сложных социальных вопросов. Роль СМИ в разрешении таких проблем глобальна, так как средства массовой информации – власть, способная влиять как на политику целого государства, так и на мнение отдельного человека. С помощью этой «мягкой силы» СМИ способны формировать общественное мнение, что является одним из главных преимуществ возможности влиять на социум. Проблемы социального характера являются весьма значительными для российского общества, и, в свою очередь, российские средства массовой информации с высокой активностью занимаются освещением этих проблем.

В последнее время СМИ играют значительную роль в функционировании, прогрессе и существовании социальной сферы. Если понимать, что большинство происходящих современных открытий представляют собой синтез уже имеющейся информации, станет очевидным, почему практически каждый социальный субъект все больше обеспокоен проблемами поиска, потребления и производства качественной и своевременной информации. Тем самым информация из некоторого вспомогательного инструмента постепенно превращается в один из главных двигателей современной жизни и способна

непосредственно обеспечивать как локальное благополучие и индивидуальный комфорт, так и прогрессивную динамику социума в целом [3].

Важной целью информационной политики органов и учреждений социальной защиты населения является обеспечение информационной открытости их деятельности для общественности и установление обратной связи с потребителями информации, касающейся деятельности органов по социальным вопросам. Обладая возможностью формирования общественного мнения, пресса играет самую главную роль в установлении и развитии связей с общественностью.

Таким образом, современные издания периодической печати, имеющие большой охват аудитории, способны предоставлять обществу достаточно информации, которая поможет сориентироваться в новой реальности. Трактовка в публицистике проблем социальной сферы может оказывать серьёзное воздействие на отношение общества к этим проблемам.

Однако анализ существующих на сегодняшний день теоретических и прикладных исследований, в целом, показал, что возможности использования технологий социальной журналистики и социальной рекламы изучены недостаточно, хотя и заслуживают, на наш взгляд, к себе пристального внимания.

Мы предположили, что технология социальной журналистики может эффективно использоваться в практике социальной работы.

Объект исследования: социальная реклама и средства массовой информации.

Предмет исследования: социальная журналистика и социальная реклама как технологии социальной работы.

Цель исследования: раскрыть содержание и способы применения технологий социальной рекламы и социальной журналистики в практике социальной работы.

Задачи:

1. Определить степень использования социальной журналистики и социальной рекламы в практике социальной работы.
2. Выявить сущность и функции социальной журналистики и социальной рекламы.
3. Проанализировать печатные средства массовой информации на возможность использования в практике социальной работы.
4. Оценить тематическую насыщенность уличной социальной рекламы в городе Вологде.
5. Разработать методологические рекомендации по использованию технологий социальной рекламы и социальной журналистики в практике социальной работы.

Для решения поставленных в работе задач используются следующие методы: теоретические (анализ научной литературы по проблеме исследо-

вания); эмпирические (анкетирование, анализ работы социальных служб города Вологды); количественные и качественные методы обработки данных.

Эмпирическую базу исследования составили информационные сообщения сети Интернет, нормативно-правовые документы, материалы периодической печати, социальная реклама города Вологды.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы специалистами социальной работы в информационно профилактических целях.

Как было выяснено выше, социальная работа и социальная журналистика имеют ряд общих направлений в своей деятельности. Проанализировав некоторые региональные издания, мы сможем узнать состояние социальной журналистики и сформулировать возможности сотрудничества для СМИ и социальной работы.

Анализ ряда печатных изданий позволяет выделить следующие основные моменты. Во-первых, социальная журналистика в г. Вологде представлена по различным тематикам. Во-вторых, можно выделить определённую закономерность в тематике статей, при этом форма самоорганизации граждан для решения собственных проблем является наименее освещённой во всех проанализированных ресурсах. В то же время проблемы незащищённых слоёв населения, проблемы молодёжи и нравственное воспитание являются самыми популярными при выборе тематики. В-третьих, информация о деятельности служб социальной защиты и социальной работе в целом практически отсутствует.

Таким образом, такая ситуация в современных СМИ является серьёзной социальной проблемой и требует поиска новых форм и методов привлечения внимания всех заинтересованных лиц для эффективного использования технологий социальной журналистики в практике социальной работы.

1. Аренс К. Современная реклама. – М.: Эксмо, 2011. – 875 с.
2. Иванов В. Н. Социальные технологии в современном мире. – М.: Славяндиалог, 2009. – 334 с.
3. Кучмаева О. В. Социальная политика и социальные потребности населения. – М.: Просвещение, 2015. – 42 с.

Секция «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ И ЭТНОМУЗЫКОЛОГИИ»

**НАРОДНЫЕ ИГРЫ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ  
УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Т.Н. Аверина*

*Научный руководитель О.Я. Рейма, ст. преподаватель*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Как известно, игра является естественным и неотъемлемым элементом культуры детства. Детская игра представляет собой самостоятельный и добровольный вид деятельности ребёнка по воспроизводству жизненного опыта предшествующих поколений, в которой происходит реализация его личностного и творческого потенциала.

Современные исследователи детской игры (А.Н. Абраменкова, Л.Н. Бережнова М.В. Осорина, Е.А. Репринцева и др.) отмечают тревожные тенденции в развитии игровой культуры современных школьников: утрата этнического своеобразия, коллективного характера, гедонизация и «варваризация» игрового процесса. Сегодня эти явления свидетельствуют о нарушении связи молодого поколения с отечественными ценностями, которые не могут сегодня не беспокоить педагогов и воспитателей.

В этой связи важным фактором воспитания личности ребёнка является традиционная игровая культура как часть русской традиционной народной культуры. Она выступает одним из эффективных средств духовно-нравственного развития детей, потенциал которой способен значительно повлиять на личностное становление современных детей и подростков.

Особое место в возрождении традиционной народной игры в образовательной системе занимают учреждения дополнительного образования, которые расширяют культурное пространство школы и предполагают реализацию дополнительной образовательной программы по конкретному направлению деятельности или области знаний. Важную роль в системе дополнительного образования по направлению изучения и освоения народных традиций русской культуры играют фольклорные коллективы, фольклорно-этнографические студии, школы традиционной народной культуры и т. д.

Программное обеспечение этих объединений чаще всего представлено одно-, двух- или трёхгодичными авторскими программами, в которых разработаны организационные виды и формы работы с детьми, осуществлен подбор фольклорного материала, определена система комплексных интегратив-



ных занятий, учитывающих специфику региональных народных традиций, а также индивидуальные особенности детей.

Главной задачей массового музыкального воспитания является не столько обучение музыке, хоровому искусству самому по себе, сколько воздействие на духовный мир учащихся, прежде всего, на их нравственные ценности.

Для анализа использовались авторские программы следующих дополнительных образовательных учреждений г. Вологды и г. Череповца: «Школа традиционной народной культуры» (авторы-составители З.К. Бакулина, Е.Ю. Мельникова, И.В. Осокин, В.Е. Павлова, Н.Е. Шохина); фольклорно-этнографическое отделение детской музыкальной школы № 4 (авторский коллектив: О.А. Федотовская (руководитель авторского коллектива), И.П. Кормушкина, И.Д. Румянцева, С.В. Балугевская, М.С. Брагина, Н.В. Бабушкина, Э.Н. Субботина, А.Ю. Костиненко, К.В. Орлова, А.Ю. Рычкова); семейный клуб «Основа» (авторский коллектив: Е.В. Акимова, Е.Ю. Долганова, В.Н. Конькова, Т.А. Кузьмина, К.В. Орлова, В.Г. Соловьёв, А.В. Чибисова, С.М. Чибисова).

В учебно-методических материалах по музыкальному фольклору «Школы традиционной народной культуры» разработана программа «Музыкально-игровой фольклор», целью которой является формирование представлений о многообразии музыкального творчества народа, приобщение детей к народному творчеству через «проживание» народных праздников. «Играя, дети легче осваивают разные жанры и формы музыкального фольклора, постигают сложное содержание культурных символов, развивают творческие способности» [2]. Народные игры для детей младшего школьного возраста включены во все разделы образовательной программы с учётом специфики календарных обрядов и праздников Вологодской области и являются основой репертуарной программы. На большом практическом опыте применения разнообразных игр в учебно-воспитательном процессе авторы доказывают, что «народные игры с напевом развивают музыкальные способности детей, позволяют проявлять артистичность, творческую фантазию, способствуют развитию координации слуха, ритма и гармонии движения». Знакомство с музыкально-игровым фольклором начинается со считалок и скороговорок. На занятиях с детьми младшего возраста педагоги сочетают игровые формы с различными упражнениями на развитие музыкальной памяти, внимания, восприятия [2].

Примером приобщения детей к ценностям традиционной народной игры может стать и деятельность фольклорно-этнографического отделения муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детей «Вологодская детская музыкальная школа № 4». В учебно-методическом комплексе отделения разработана специальная образовательная программа «Народные игры» для работы с детьми младшего возраста. В ходе учебного процесса дети осваивают различные типы игр: с предметами, по тематике, приуроченные к календарному периоду, уличные игры и игры в помещениях, ролевые игры и др. [4]. Цель программы – через организацию естественного

игрового пространства многостороннее личностное развитие ребёнка (память, внимание, речь, моторика и координация движений, коммуникативные навыки, творческие способности т.д.). Главной образовательной задачей педагогов видят ориентирование современных детей к использованию народных игр в своей повседневной, досуговой, праздничной деятельности [4].

Семейный клуб «Основа» был создан в 2003 году на базе структурного подразделения Муниципального бюджетного образования детей «Дворец детского и юношеского творчества им. А.А. Алексеевой». На основе форм народной традиционной культуры, этнопедагогике и современных педагогических технологий коллективом клуба была разработана образовательная программа социально-педагогической направленности для детей от 5 до 18 лет [1]. Ключевой в организации деятельности является форма семейного клуба, предполагающая совместную работу педагогов, детей и родителей. Одним из важнейших принципов воспитания детей и подростков в русле традиционной народной культуры является комплексный подход в преподнесении учебного материала. В процессе реализации программы учащиеся знакомятся с различными областями народной культуры. В сборнике учебных программ и методических разработок клуба нет отдельной программы по народным играм, однако в репертуарный список каждой программы они включены в процесс работы с детьми – это игры с движением, с предметами, пальчиковые игры, дидактические игры, игровые хороводы.

Народная игра является одним из мощных средств развития и регуляции эмоционально-чувственной сферы ребёнка. Как показывает опыт указанных выше учреждений по включению современных городских детей в разнообразные народные игры, у детей и подростков уменьшается внутренняя тревожность, повышается самооценка и уверенность в себе, расширяется поле положительных эмоциональных переживаний.

Значительный корпус игр в русских фольклорных традициях занимают игры, сопровождающиеся исполнением песен. Участие детей в таких играх способствует развитию важного свойства нормальной человеческой психики – музыкальности или музыкальной эмпатии, которая раскрывается в способности сопереживания содержательности музыкального образа. Музыкальная «ущербность» – скорее всего отклонение от нормы, так как язык интонаций доступен для всех людей [3, с. 49-50]. Участие детей в народных музыкальных играх является примером активного проживания-переживания содержательного смысла интонаций, их художественно-образного смысла.

В народных играх дети узнают о некоторых особенностях крестьянского быта и труда. Так, в игре «Мак маковистый» дети показывают, как растёт, цветёт мак, как его полют, рвут, едят.

Освоение народных игр способствуют развитию творческих способностей воспитуемых. Так, в игре «Чинчары, чинчары, собирайтесь гончары» необходимо составить импровизированный диалог – договориться о покупке, в игре «У дядюшки Трифона» придумать и показать движение, спеть мелодию. Опорные

языковые средства облегчают детям задачу понимания жизни и быта русского народа, способствуют обмену впечатлениями, вхождению в воображаемую ситуацию, настраивают их на восприятие особенностей народных традиций.

В традиционной народной игре отсутствует коварство, двусмысленность, риск. Коллективный дух игры, процесс совместного пения способствует развитию таких личностных качеств, как товарищество, поддержка, сплочённость, эмпатия, коммуникативность, дает возможность попробовать себя в иной роли. В ней решается главная задача – воссоздание межпоколенных связей, сохранение духовных ценностей русской культуры, воспитание чувства причастности к малой Родине.

В данной статье нами был проведён анализ включения народных игр в учебно-воспитательный процесс учреждений дополнительного образования. Народные игры являются обязательной частью образовательных программ, поскольку являются эффективным воспитательным средством в жизни ребёнка. Педагоги говорят: «Мы можем с гордостью осознавать важность народной игры и её пользу» [1].

Самостоятельной проблемой является подготовка педагогов дополнительного образования, знающих специфику игровой культуры русского народа, владеющих методикой подбора и организации различных игр, учитывающих интересы, потребности, психологические особенности детей.

В отношении детской игры сегодня нужна образовательная стратегия, основанная на традициях отечественной культуры, способная противостоять влиянию чуждых ценностей и тенденций. Именно с детских игр начинается формирование культуры поведения, миропонимания, фантазии и творчества, приобщение к подлинным национальным ценностям.

1. «Дитятко – что тесто, как замесишь, так и выходит»: Сборник учебных программ и методических разработок по традиционной народной культуре (из опыта работы объединения «Семейный клуб "Основа"» города Череповца Вологодской области). Часть I / Е. В. Акимова, Е. Ю. Долганова, В. Н. Конькова и др.; под общ. ред. Е. С. Редьковой. – Череповец: КнигоГрад, 2013. – 260 с.

2. Музыкальный фольклор: учебно-методические материалы / сост. З. К. Бакулина, Е. Ю. Мельникова, И. В. Осокин, В. Е. Павлова, Н. Е. Шохина. – Вологда, «Книжное наследие Вологодской областной универсальной научной библиотеки», 2005. – 162 с.

3. Стоянова, Г. И. Художественная эмпатия – индикатор профессионального уровня педагога-музыканта / Стоянова Г. И. // Методологические проблемы музыкальной педагогики: Материалы межреспубликанской научно-практической конференции 21-23 ноября 1991 года. – Москва, Московский педагогический государственный университет им. В.И. Ленина, 1991. – С. 48-52.

4. Фольклорно-этнографическое отделение в музыкальной школе: практика регионального дополнительного образования детей: учебно-методи-

ческое пособие по реализации идеи воспитания современных детей на традициях народной культуры / О. А. Федотовская (отв. ред., сост.) И. Д. Румянцева, С. В. Балувевская, М. С. Брагина, Н. В. Бабушкина и др. – Вологда: ВГПУ, 2009. – 142 с.

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРИЧЕТНОЙ ТРАДИЦИИ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ

*Е.В. Аньшина*

*Научный руководитель Г.В. Лобкова, канд. искусствоведения, доцент  
Санкт-Петербургская государственная консерватория  
им. Н.А. Римского-Корсакова,  
г. Санкт-Петербург*

Традиционная народная культура Липецкой области, активно развивающаяся до настоящего времени, привлекает внимание исследователей. Липецкая земля находится на пересечении южнорусской и среднерусской региональных песенных традиций.

Современное состояние традиционной культуры Липецкой области сформировало распространённое мнение о том, что в народной музыкальной культуре этой территории преобладают частушечные формы. При изучении архивных материалов 1960-х годов складывается иная иерархия жанров музыкального фольклора. По результатам экспедиций 1964, 1966 годов Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского под руководством В.М. Щурова в липецких традициях преобладали жанры свадебных и хороводных песен [22]. В экспедициях 1967–1969 годов В.В. Грибановой, в те годы – студентки Государственного музыкально-педагогического института им. Гнесиных (ныне – Российской академии музыки им. Гнесиных), были преимущественно записаны лирические и свадебные песни [21]. Показательными стали экспедиционные материалы Е.Б. Вершининой (Бойковой) 1980-х годов. Ею было выборочно обследовано несколько сел из восточной и центральной частей Липецкой области. Кроме указанных жанров фольклора, она записала свадебные и похоронные причитания, календарно-обрядовый и детский фольклор.

В более позднее время (с 1993 по 2002 годы) экспедицией Московской государственной консерватории под руководством Н.Н. Гиляровой и Е.Г. Богиной были фронтально изучены 10 районов – Воловский, Данковский, Добринский, Задонский, Измалковский, Лебедянский, Становлянский, Тербунский, Усманский, Хлебенский (южная и западная части Липецкой области). По количеству записей после «частушек и страданий», выступающих в качестве доминирующего жанра, следуют свадебные песни, затем, с большим

отрывом, лирика (в основном поздняя), и только в единичных записях представлены хороводные и плясовые песни [16].

Сложно определить, какими причинами обусловлено такое количественное соотношение образцов в жанровых группах, зафиксированных в разные годы. Это могло быть отражением состояния песенных традиций Липецкой области или результатом специальных интересов собирателей, направленных на сбор информации о тех или иных жанрах.

Причитания длительное время не являлись предметом особого внимания собирателей, исследователей и издателей. В сборнике «Русские народные песни Липецкой области» [17] опубликован один образец похоронного причитания из Усманского района, записанный И.Л. Егоровой в 1981 году. В выпуске «Напевы Липецкого края» [20] опубликовано два образца (свадебный и похоронный) по материалам экспедиций 1984 года Е.Б. Вершининой (Бойковой) в Грязинский район. В сборнике «Как у Вани на поляне» [19] представлено одно свадебное причитание, записанное студентами Липецкого областного колледжа искусств в 2009 году в Чаплыгинском районе. В статье К.Л. Иващенко «Музыкальная драматургия свадебного обряда села Вешаловка Липецкого района Липецкой области» [18] приводятся два свадебных причитания, зафиксированных в 1994 году. В связи с отсутствием аудиоприложения к сборникам невозможно оценить в полной мере представленные материалы. Общая характеристика причитаний и представление о территории их распространения частично в западной, центральной и южной России (Белгородская, Брянская, Волгоградская, Курская, Липецкая, Пензенская, Рязанская области) содержатся в диссертационном исследовании М.С. Альтшулер [1], где опубликовано несколько образцов похоронных, календарно-обрядовых и рекрутских причитаний из юго-западных районов Липецкой области.

В 2014–2017 годах при участии автора данной работы осуществлено несколько экспедиционных выездов в сёла Лебедянского, Лев-Толстовского районов, в ходе которых выявлены сохранившиеся до наших дней очаги бытования причетной традиции. В результате комплексной фольклорно-этнографической экспедиции 2017 года Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова в сёлах Лев-Толстовского района сделаны аудио- и видеозаписи образцов причитаний (более 20 полноценных записей и 15 текстов без напева).

По материалам экспедиции 2017 года [2] можно выделить 4 группы причитаний в связи с их обрядовой приуроченностью:

1) похоронные – возле гроба в доме; когда выносят гроб из дома; во время прощания с умершим возле дома; когда несут гроб на кладбище; на кладбище, перед погребением – *«пращальные»* [3];

2) поминальные – на второй день на кладбище; в поминальные (родительские) дни на могилах умерших: «Тут праважа́ишь [на похоронах] – го́ре сваё излива́еешь, а там [в поминальные дни] праце́ние про́сишь» [4];

3) свадебные – в довенечной части обряда: утром свадебного дня, когда мать собирает невесту к венцу, мать причитает, просит прощение у дочери;

4) рекрутское – причитание матери, когда сына в армию забирают.

Народная терминология в отношении характеристики жанра разнообразна: «причита́ют» [5], «кричи́ть» [6], «пла́чется» [7], «в го́лас пла́чить» [8], «плач» [9], «сбро́д го́рево́й» [10]. Народные исполнители отмечают особый тип интонирования причитаний: «стя́жна» [11], «истя́жна тя́нут» [12], «пратя́жна паю́т» [13].

В наиболее показательных и полных образцах можно определить принцип построения поэтического текста: зачин-обращение («Ми́лая ты ма́я до́чка Ле́на»); вопросительная часть («И на каво́ жа ты ми́не спакида́ишь?»); жалоба («И как же я бу́ду(х) ад(ы)на́(х) адиноше́нька»); просьба о помощи («И чемнибу́дь ты ми́не пажиле́ишь»).

Напевы причитаний отличаются структурной подвижностью, встречаются одностроочные и строфические тирадные композиции, а также переходные формы композиции от одностроочной тирады к строфе-тираде.

Одним из ярких образцов экспедиции 2017 года стало записанное в двух вариантах свадебное причитание матери по невесте во время сборов к венцу, исполненное Малышевой Марией Фёдоровной, 1941 г. р. из с. Первомайского Лев-Толстовского района (примеры 1, 2):

$\text{♩} = 115$

Ми - ла - я ты ма - я доч(и)-ка Ма - ша,

Ипрас - ти ты ме - не за всё, што я те - бе(х) а - би - жа - ла,

И што я ти - бе ру - га - ла,

И на у - ли - цу ти - бе не пус(ы) - ка - ла,

Пример 1. «Ми́лая ты ма́я дочка Ма́ша» – свадебное причитание [14]

$\text{♩} = 120$

Ми - ла - я ты ма - я доч - ка Ле - на,  
 И ш(и)-то жа ты ми - не б(ы)-ра - са - ишь?  
 И на ка - во жа ты ми - не спа - ки - да - ишь?  
 И я ти - бе(х) рас - ти - ла,

*Пример 2. «Милая ты мая дочка Лена» – свадебное причитание [15]*

Варианты причитания были зафиксированы дважды с временным промежутком в девять дней. Во время второго сеанса собиратели попытались воссоздать близкую к реальной ситуацию исполнения. Второй образец отличается бо́льшей достоверностью в передаче эмоционального состояния, что дает нам возможность представить, как могла измениться форма причитания непосредственно во время свадебного обряда:

- повышение (на октаву) тесситуры исполнения и соответственно типа резонирования – с грудного на головное;
- изменение формы в связи с прерывистостью дыхания (сокращение протяженности мелостроки, возникновение внутристиховых цезур и пауз);
- звуковысотные позиции тонов и ладовые отношения становятся ярко выраженными (тетрахорд в квинте);
- обилие вокальных приемов – мелизматика, форшлаггов, голосовых сбросов.

Определение границ местной причетной традиции требует выявления общих или различных структурных и стилевых особенностей причитаний Липецкой области и прилегающих к ней территорий, осуществления картографирования полученных данных. Актуальность решения поставленных задач состоит в дополнении научных представлений о музыкально-фольклорных традициях южно- и среднерусского регионов России, исторической оценке собранного в экспедициях документального материала, определении взаимосвязей с другими традициями.

1. Альтшулер, М. С. Русские похоронные причитания: Виды, формы, генезис, бытование: дис. ... канд. иск.: 17.00.02 / Марина Сергеевна Альтшулер. – Москва, 2007. – 151 с.

2. Архив Фольклорно-этнографического центра им. А. М. Мехнецова Санкт-Петербургской государственной консерватории. Основной аудиофонд (далее – Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ). Ед. хр. 325-А001 – 325-А028. [Коллекция 325].

3. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А008-005-58.

4. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А008-005-58.

5. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А008-005-59.

6. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А008-005-60.

7. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А008-005-60.

8. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А008-005-61.

9. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А008-005-63.

10. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А008-005-63.

11. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А008-005-63.

12. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А018-002-20.

13. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А018-002-20.

14. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А018-002-21. [Липецкая обл. Лев-Толстовский р-н с. Первомайское. Зап.: Шалыгин П. В., Мартынова О. В., 28.07.2017. Исп.: Малышева М. Ф., 1941 г. р. Расш.: Аньшина Е. В.].

15. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. № 325-А024-001. [Липецкая обл. Лев-Толстовский р-н с. Первомайское. Зап.: Шалыгин П. В., Мартынова О. В., Садикова Т. А., 05.08.2017. Исп.: Малышева М. Ф., 1941 г. р. Расш.: Аньшина Е. В.].

16. Богина, Е. Г. Феномен «частушечного» звука (по материалам экспедиций Московской консерватории 1993–2002 гг.) / Е. Г. Богина // Звук в традиционной народной культуре: сб. науч. статей / сост. Н. Н. Гилярова; редкол. Т. А. Старостина, Е. Г. Богина, Л. П. Махова, Е. В. Кривцова. – Москва: Научтехлитиздат, 2004. – 253 с.

17. Егорова, И. Л. Русские народные песни Липецкой области: методическое пособие для музыкальных учебных заведений / И. Л. Егорова. – Саратов: Аквариус, 2007. – 146 с.

18. Иващенко, К. Л. Музыкальная драматургия свадебного обряда села Вешаловка Липецкого района Липецкой области / К. Л. Иващенко // Сборник методических материалов преподавателей Липецкого областного колледжа искусств им. К. Н. Игумнова / Управление культуры и искусства администрации Липецкой области. – Липецк: Липецкий областной колледж искусств, 2006. – Вып. 3. – С. 35-36.

19. Как у Вани на поляне // Народные песни Липецкой области: сборник песен / Управление культуры и искусства Липецкой области; сост. К. Л. Иващенко, ред. Е. А. Волошина. – Липецк: Областной центр культуры и народного творчества, 2010. – С. 55.

20. Напевы Липецкого края: Сборник народных песен / Управление культуры и искусства администрации Липецкой области. Областной дом на-



родного творчества. Липецкое областное училище искусств им. К. Н. Игумнова; ред.-сост. Е. Б. Вершинина. – Липецк: ООО «ИГ «ИНФОЛ», 2004. – 100 с.

21. Фонды Музыкально-этнографического центра имени Е. В. Гиппиуса РАМ. РФ. Т. № 3-5.

22. Фонды Научного центра народной музыки имени К. В. Квитки Московской государственной консерватории (НЦНМ МГК). И. 2204-2207; НЦНМ МГК. И. 2350-2364.

## СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ»

*С.Л. Герасимова*

*Научный руководитель Т.П. Брова, канд. пед. наук, профессор*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Рефлексия связана с процессами самоанализа, самопознания, саморазвития, позволяющими регулировать собственную деятельность, общение. Она не является врожденной, поэтому важно ее развивать уже с младшего возраста. В этом состоит актуальность формирования рефлексивных умений у обучающихся.

В переводе с латинского языка reflexus означает отраженный. В философии и психологии понятие «рефлекс» определяется как «наименее сложная моторная реакция центральной нервной системы на сенсорный входной сигнал, осуществляемая с минимальной задержкой» [7, с. 1295]. Другое понятие, связанное со словом «рефлекс», – это рефлексивное слушание, которое в психологии трактуется как способ реагирования на другого человека, как средство вызывания эмпатии. Это явление также предполагает реакцию на внешнее воздействие, в данном случае сопереживание другому человеку.

М. Битянова в метафорической форме определяет сущность понятия «рефлекс» как внутреннюю сторону залива, обращенную к морю и отражающую его волну [5]. Она приводит трактовку рефлексии Аристотелем, который определял ее как мышление, которое направлено на мышление. Также М. Битянова исследовала труды Дж. Локка, который пишет: «Представим себе, что в голове человека сидит другой маленький человечек, который наблюдает и фиксирует, что делает большой человек. Эти наблюдения и осознание опыта и есть рефлексия» [5, с. 5].

Исследователь выделила ситуации, в которых необходима рефлексия:

1. Ситуации неопределенности, при которых происходит изменение цели и условий достижения этой цели. В данной ситуации становится невозможно двигаться дальше, пока изменения не будут достаточно проанализированы, осознаны и к ним не будет выработано определенное решение.

2. Ситуация постоянных помех, в данном случае становится невозможным планирование действий заранее, поэтому приходится останавливаться и анализировать изменяющиеся условия и обстоятельства.

3. Ситуация возникновения тупика, в которой движение к цели становится невозможным, то есть задача не решается никаким известным способом. В данном случае рефлексия помогает осознать причины и следствия тупика, найти другой способ достижения цели или совсем отказаться от данной цели [5].

М. Битянова также классифицирует следующие виды рефлексии. Перспективная рефлексия, которая позволяет представить себе, что запланированная цель уже достигнута, проанализировать результат и пути его достижения. Ситуативная рефлексия заключается в практической деятельности по достижению цели. Ретроспективная рефлексия дает человеку понимание того, как он шел к намеченной цели и был ли этот путь эффективным. Создание педагогом учебных ситуаций, в которых будут актуализированы данные виды рефлексии, будет способствовать формированию рефлексивных умений учащегося.

Е.Н. Арбузова считает важным в рефлексии отражение чувств учеников, которые возникают у них в ходе занятия, анализ конфликта в самом себе и его разрешение с помощью силы воли ученика. Автор указывает, что рефлексия создает предпосылки для развития внутренней мотивации на деятельность, обеспечивает эффективность в овладении необходимыми учебными действиями учащимися. Т.Ф. Ушева обращает внимание на то, что в рефлексии проявляется не только оценка себе и своим поступкам, но и способность понять, как тебя воспринимают другие люди [9]. Автор рефлексивные умения определяет как умения, которые запускают процесс последовательных действий от сомнений и затруднений к их обсуждению с самим собой и поиску выхода из него. Она пишет, что «рефлексивные умения помогают ученикам понять свою уникальность, индивидуальность и предназначение, которые проявляются через анализ его предметной деятельности. «Если физические органы чувств для человека – источник его внешнего опыта, то рефлексия – источник опыта внутреннего, способ самопознания, необходимый инструмент мышления»» [10, с. 7]. Исследователь выделяет следующие виды рефлексивных умений:

- личностные, направленные на понимание своего внутреннего мира своего состояния.

- интеллектуальные, обеспечивающие «выделение, анализ, соотнесение с предметной ситуацией собственных действий, прогнозирование развития ситуации» [9, с. 26].

- коммуникативные, позволяющие определить межличностное восприятие и осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению.

– кооперативные, которые направлены на «выход» субъекта во внешнюю позицию по отношению к деятельности, а также в них происходит согласование совместных действий и позиций коллективной деятельности.

Рефлексивные умения относят к универсальным учебным умениям, которые применяются в различных жизненных, учебных ситуациях. Выделяют личностные, коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия (УУД). По нашему мнению, в основе развития всех УУД лежит рефлексия [3]. Личностные УУД воплощают в себе Я-концепцию и самооценку обучающегося. Я-концепция выступает как самосознание, являющееся совокупностью всех представлений о себе, на которые опирается эмоциональное отношение к себе и самооценка подростка. Самооценка является важнейшим регулятором активности и механизмом саморегуляции личности, поэтому, формируясь в деятельности обучающегося, соотносится с этапами его деятельности и помогает ее регулировать. Именно самооценка является показателем сформированности рефлексивных УУД. Способность к рефлексии влияет на формирование мотивации. Раскрытие личностного смысла самим учащимся через самооценку, самоанализ процесса и результатов обучения повышает уровень его познавательной мотивации [3].

Рефлексивные умения способствуют развитию межличностной коммуникации. М.Б. Прокофьева пишет, что групповая и парная деятельность инициируют диалог, как внутренний с самим собой, так и внешний [8]. Внутренняя коммуникация, по мнению О.А. Дольской, представляет собой скептическую позицию ума над самим собой. Это своего рода познающий разум, который становится предметом анализа [4].

На качество осуществляемой деятельности влияют умения оценивать, анализировать, корректировать собственную деятельность, тем самым ее регулируя. Выделяют три аспекта регуляции деятельности [3]. Первый связан с построением жизненных планов во временной перспективе на основе формирования личностных смыслов и умений целеполагания. Сущность второго аспекта касается развития регуляции учебной деятельности. Третий аспект заключается в способности учащегося регулировать свои эмоциональные и функциональные состояния.

Исследователь Ли Данься говорит о том, что педагог должен не только управлять рефлексией обучающихся, но и сам осуществлять рефлекссию. Для этого в период обучения в вузе преподаватель должен создавать такие педагогические ситуации, которые бы инициировали у будущего учителя развитие рефлексивных умений, связанных с самоанализом процесса и результата деятельности.

Таким образом, анализ философской, психолого-педагогической литературы позволил рассматривать рефлексивные умения как познавательные, направленные на познание самого себя, обеспечивающие самоактуализацию и саморегуляцию собственных действий и межличностное взаимодействие. В

учебной деятельности учитель должен создавать ситуации, инициирующие формирование рефлексивных умений.

1. Алексеев, А. П. Краткий философский словарь. 2-е издание / А. П. Алексеев, Г. Г. Васильев. – Москва: Проспект, 2004. – 496 с.

2. Арбузова, Е. Н. Рефлексивная система обучения школьников биологии / Е. Н. Арбузова // Биология в школе. – 2016. – № 7. – С. 42-47.

3. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. 4-е издание. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – Москва: Просвещение, 2014. – 159 с.

4. Базалук, О. А. Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография / О. А. Базалук. – МФКО: Кондор, 2013. – Т. 3. – 340 с.

5. Битянова, М. Способность отражать волну: Обучение рефлексии / М. Битянова // Классное руководство и воспитание школьников – Первое сентября. – 2015. – № 12. – С. 4-7.

6. Бондаревская, Е. В. Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее: материалы Международной научно-практической конференции 14–15 ноября 2013 года: науч. издание / Е. В. Бондаревская. – Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. – 416 с.

7. Корсини, Р. Психологическая энциклопедия. 2-е издание [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 1876 с. – Режим доступа: <https://vocabulary.ru/termin/refleksy.html>

8. Прокофьева, М. Б. Развитие рефлексивных способностей у младших школьников // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург: «Свое издательство», 2016. – С. 144-146.

9. Ушева, Т. Ф. Развитие рефлексивной компетенции младших школьников на занятиях английским языком / Т. Ф. Ушева, А. С. Зайцев // Начальная школа. – 2016. – № 9. – С. 26-28.

10. Ушева, Т. Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: методическое пособие / Т. Ф. Ушева. – Красноярск, 2007. – 88 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАЛЕНДАРНОГО ФОЛЬКЛОР В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ

*К.Л. Лебедева*

*Научный руководитель С.В. Балувская, ст. преподаватель  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Фольклор как художественно-философская система, регулирующая отношения человека с окружающим миром [7, с. 226], обладает большим педагогическим потенциалом, способствующим всестороннему гармоническому развитию личности ребенка, формированию его художественно-эстетических, нравственных и гражданско-патриотических качеств, приобщает подрастающее поколение к духовной культуре своего народа. Актуальной задачей современности становится включение фольклорного наследия в образовательную и воспитательную сферы деятельности.

Объектом исследования является педагогический потенциал календарного фольклора. Цель работы состоит в том, чтобы выявить значение календарного фольклора в развитии художественно-образного мышления детей младшего школьного возраста. Для достижения цели решаются следующие задачи: определяется содержание ключевых понятий («педагогический потенциал», «художественно-образное мышление», «календарный фольклор»), раскрывается специфика народных календарных традиций Вологодского края, рассматриваются методы и формы введения фольклорно-этнографических материалов в образовательную практику, проблемы освоения фольклора в учреждениях дополнительного образования детей.

Источниками изучения служат публикации психологов, классиков педагогики, этномузыкологов и фольклористов, современных педагогов-практиков, освещающие различные аспекты воспитания и развития детей на основе народной традиционной культуры. Фольклорно-этнографические сведения о народных календарных традициях представлены по материалам архива Научно-образовательного центра традиционной народной культуры Вологодского государственного университета.

Мышление – есть особое свойство сознания человека, определяемое как «способность рассуждать, мыслить» [8, с. 315]. Образное мышление представляет собой специфический процесс познания мира, при котором происходит формирование мыслительных образов явлений окружающей действительности в сознании человека. Художественное мышление есть «вид духовной деятельности, направленной на создание, а также на восприятие и понимание» художественных явлений, это «высший уровень художественного сознания» [4]. Главной задачей такого вида мышления становится развитие художест-

венно-образных представлений человека о мире. В народной традиционной культуре художественно-образные представления человека формируются на основе выработанного коллективным сознанием этнического художественного опыта, передаваемого из поколения в поколение посредством фольклора. Развитие художественно-образного мышления имеет большое значение для «полноценного, целостного восприятия мира, формирования убеждений, взглядов и системы ценности личности» [1].

Картина мира детей богата художественными образами и представлениями. М.В. Осорина в работе «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» выделяет три фактора, определяющие модель мира ребенка:

- взрослые, прежде всего родители, затем и воспитатели;
- личная творческая деятельность ребенка;
- детская субкультура, «традиции которой передаются из поколения в поколение детей и чрезвычайно значимы в возрасте между пятью и двенадцатью годами для понимания того, как освоить мир вокруг» [5, с. 12].

Эти факторы определяют и художественно-образную составляющую картины мира детей. Постигание фольклорных явлений способствует «активному восприятию-запечатлению музыкально-поэтических образов, накоплению национального интонационно-ритмического словаря, формированию художественно-образного мышления» [3], развитию интеллектуальных и творческих способностей ребенка, его художественно-эстетических и духовно-нравственных воззрений. Л.Д. Назарова в работе «Фольклорная арттерапия» отмечает, что «при введении детей в песенный фольклор существенным звеном выступает работа над глобальностью мышления, в основе которого лежит образ» [2, с. 69].

Календарный фольклор формирует у детей художественно-образные представления об окружающей природной среде. Детям в календарно-обрядовой жизни деревенского социума отводилось особое место: согласно народным представлениям и верованиям молодое поколение символизирует собой «зарождение и появление пробуждающихся сил природы» [6, с. 57], поэтому активное участие детей в календарных обрядах и праздниках оказывает позитивное влияние на жизнедеятельность семейно-родового коллектива, деревенской общины в целом. Наиболее важную роль подрастающее поколение играет в весеннем календарно-обрядовом цикле в период активизации природных явлений (бурный рост растений, прилет птиц и др.), весенний календарный фольклор в народных традициях Вологодского края исполняется преимущественно детьми, являясь их репертуаром.

Во время педагогической практики, проходившей на базе фольклорно-этнографического отделения МБУ ДО «Детская музыкальная школа № 4» г. Вологды, мною разработаны и апробированы учебные занятия по освоению календарно-обрядового фольклора с детьми младшего школьного возраста,

именно этот детский возраст наиболее благоприятен для развития художественно-образного мышления.

Цикл интегрированных занятий по дисциплинам «Фольклор и этнография» и «Фольклорное исполнительство» представлен следующими темами:

1. «Приди, весна! Приди, красна!» (весна как образ нового календарного времени, особо значимого в жизни деревенского социума – знаменуемого началом полевых работ);

2. «Жаворонки – ноги тонки» (образы птиц, выраженные в формах обрядовой выпечки);

3. «Жаворонки, прилетите, весну красную принесите!» (образы перелетных птиц как вестников нового календарного времени в фольклорных текстах);

4. «Гуси-лебеди летят, осень на хвосте тащат» (народные представления о связи перелетных птиц с календарным периодом расцвета и угасания природных сил).

Формы и виды деятельности, применяемые на учебных занятиях: беседа; знакомство с фото, видео- и аудиозаписями фольклорно-этнографических материалов; художественно-прикладная деятельность (изодеятельность); сюжетно-ролевая игра и др.

При освоении календарного фольклора в учреждениях дополнительного образования детей возникает ряд проблем:

1. Календарный фольклор имеет строгую приуроченность исполнения. Календарно-праздничная деятельность должна осуществляться согласно канонам народных традиций, где строго регламентируются ее временные рамки. Однако учебный план образовательных учреждений не предполагает занятия с детьми в каникулярное время, на которое приходится часть праздничных периодов и дат, поэтому необходимы дополнительные внеурочные мероприятия с целью проведения праздников в соответствии с календарным временем. В рамках учебного времени обучающиеся изучают и осваивают календарные жанры, апробируя свои знания в сюжетно-ролевой игре с куклами, «проживая» в игровой ситуации то, что впоследствии сами осуществляют в праздничной ситуации.

2. В городской среде сложно наблюдать происходящие природные явления, справлять традиционные народные календарные праздники, исполнять календарные формы фольклора (заклички), естественнее осуществлять это в парковых зонах или иных природных локусах.

3. Фольклор имеет региональную специфику. Освоение местных фольклорных традиций позволяет познакомиться с культурой своего родного края, развить духовно-нравственные и гражданско-патриотические чувства у детей. В городской среде выбор локальной народной музыкальной традиции вызывает затруднения, приходится знакомить обучающихся с различными локальными традициями региона. В связи с этим возникают проблемы качественного

воссоздания диалектно-стилевых особенностей осваиваемой певческой традиции.

4. Явления фольклора должны рассматриваться комплексно, учитывая контекст их бытования и функции. Наиболее эффективным способом решения этой задачи являются интегрированные занятия, где исполнительская практика соотносится с получением теоретических знаний, художественно-прикладной деятельностью.

5. Современный социум не является хранителем и транслятором народных традиционных ценностей, нарушен механизм передачи народного художественного опыта и знаний. Важным условием педагогического процесса становится сотрудничество педагогов и родителей по восстановлению преемственности в передаче жизненно-значимых культурных ценностей (от старшего поколения к младшему, от родителей к детям), предполагающее активное родительское участие в учебных интегрированных занятиях, народных праздниках, творческих мероприятиях, культурно-досуговой деятельности.

Развитие художественно-образного мышления детей на основе постижения фольклорных традиций своего народа направлено на формирование общественно-значимых художественно-эстетических, патриотических и духовно-нравственных идеалов современного поколения.

1. Муртазаева, Э. М. Специфика формирования художественно-образного мышления младших школьников на уроках музыки средствами фольклора [Электронный ресурс] / Э. М. Муртазаева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», 2016. – № 52-2. – С. 157-162. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26001106>.

2. Назарова, Л. Д. Фольклорная арттерапия / Л. Д. Назарова. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 240 с.

3. Некрылова, А. Ф. Народный календарь как явление традиционной культуры [Электронный ресурс] / А. Ф. Некрылова. – Режим доступа: <http://lib.knigi-x.ru/23istoriya/183283-1-narodniy-kalendar-kak-yavlenie-tradicionnoy-kulturi-nastoyaschuyu-lekciyu-namerena-posvyatit-narodnomu-ka.php>

4. Овсянников, М. Ф. Краткий словарь по эстетике [Электронный ресурс] / М. Ф. Овсянников. – Москва: Просвещение, 1983. – 223 с. – Режим доступа: <http://estetiks.ru/mishlenie-hudozhestvennoe.html>.

5. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 288 с.

6. Парадовская, Г. П. Детский календарно-обрядовый фольклор: к вопросу типологии непесенных форм интонирования / Г. П. Парадовская // Этнопедагогика. Теория и практика: Материалы XII чтений, посвященных памя-



ти Г. С. Виноградова. Авторские образовательные программы по фольклору / сост. С. Г. Айвазян. – Москва: Институт Наследия, 2003. – С. 57-62.

7. Попова, И. С. Интонируемые выкрики – парадоксы относительного и абсолютного / И. С. Попова // Фольклор: современность и традиции. Материалы Третьей Международной конференции памяти А. В. Рудневой. – Москва: Моск. гос. консерватории им. П. И. Чайковского, 2004. – С. 226-238.

8. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва: Аделант, 2013. – 800 с.

## **ИНТЕРЕС К МУЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*А.В. Миронова*

*Научный руководитель Т.П. Брова, канд. пед. наук, профессор  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Проблема формирования интереса к музыке у детей является актуальной и в наше время. Причиной столь пристального внимания ученых, педагогов-исследователей является необходимость приобщения школьников к культурному наследию, их духовное обогащение.

В переводе с латинского языка *inter esse* означает быть внутри. В философии интерес рассматривается как причина, то, что побуждает нас к достижению определенных целей. С точки зрения психологии, интерес трактуется как «форма проявления потребности познавательной, обеспечивающей направленность личности на осознание целей деятельности и этим способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, лучшему отражению действительности» [1, с. 383]. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн интерес рассматривали как потребность в чем-либо или ком-либо, раскрывающую отношение человека к предмету как к чему-то для него важному, привлекательному. Интерес – это мотив, который побуждает его к определенной деятельности в силу эмоциональной привлекательности.

П.Ф. Каптерев писал, что «Интерес есть стремление к определенной деятельности. По самой своей природе он динамичен, активен, отсутствие деятельности и интереса – это полное противоречие» [4, с. 476]. Таким образом, ученые указывали на осознанность действий человека и стремление его к целенаправленной деятельности.

Психологи Ю.Н. Казаков и Г.К. Золотарев выделили следующие виды интереса:

по содержанию:

- материальные интересы;

- духовные интересы, связанные с интересом к учебе, литературе, искусству (музыке, живописи, театру);

- общественные интересы, характеризующиеся интересом к взаимодействию с обществом.

по направленности:

- широкие интересы, имеющие разносторонний характер, с сохранением основного интереса;

- узкие интересы, характеризующиеся наличием только одного-двух интересов;

- глубокие, поверхностные интересы;

по силе:

- устойчивые интересы, длительно сохраняющиеся и играющие существенную роль в жизни и деятельности человека;

- неустойчивые интересы, быстро возникающие и угасающие;

по опосредованности:

- прямые (непосредственные) интересы;

- косвенные (опосредованные) интересы.

по уровню действенности:

- пассивные, созерцательные интересы, при которых человек ограничивается восприятием интересующего объекта;

- активные интересы, когда человек действует с целью овладения объектом интереса [3].

Выделяют несколько стадий (этапов) в развитии интереса:

1. Любопытство, связанное с первоначальным привлечением внимания.

2. Любознательность, характеризующаяся стремлением к расширению знаний в данной области, решению загадок.

3. Познавательный интерес, направленный на выявление причинно-следственных связей и закономерностей в познавательной деятельности.

4. Теоретический интерес, ориентированный на познание сложных теоретических вопросов, активное воздействие на мир, его переустройство [6].

Н.В. Прилуцкая рассматривает эти стадии в развитии музыкальных интересов. Она считает, что познавательный интерес к музыке выражается через эмоциональное отношение. Высшая ступень познавательного интереса к музыке связана с развитием музыкальных навыков, чувств, расширением музыкальных знаний, стремлением применять эти знания на практике. Я также, наблюдая за проявлением данных стадий развития интереса к музыке у детей в условиях педагогической практики, отметила, насколько меняется отношение детей к предмету, когда они начинают эмоционально отзываться на музыку. Было замечено, что многие учащиеся находятся на стадии любопытства, лишь некоторые проявляют черты любознательности и познавательного интереса.

В музыке интерес рассматривается как первооснова музыкального воспитания. Так, например, ученый, педагог и композитор Д.Б. Кабалевский счи-

тает, что «интерес к музыке, увлеченность музыкой, любовь к ней – обязательное условие, для того, чтобы она широко раскрыла и подарила детям свою красоту, чтобы она могла выполнить свою воспитательную и познавательную роль... Любые же попытки воспитывать и обучать того, кто музыкой не заинтересовался, не увлекся, не полюбил ее, обречены на неуспех» [2, с. 14]. Сама сущность феномена интереса к музыке является центром педагогической концепции Д.Б. Кабалевского. Он твердо высказывает своё мнение о том, что искусство, в том числе и музыка, должно в первую очередь увлекать детей, а не развлекать. Ученый считает, что музыку создавали не только с целью развлечения людей, но и для формирования их мировоззрения, воспитания нравственности. Иной точки зрения в данном вопросе придерживаются такие исследователи, как В.С. Цукерман и З.П. Морозова, которые считают, что музыкальный интерес связан с удовлетворением музыкальных потребностей.

По нашему мнению, формирование музыкальных интересов у школьников зависит от их деятельностного участия в художественном познании музыки. Одной из главных причин недостаточного интереса к пению, особенно у учащихся старших классов, является несформированность вокальных навыков. Часто в практике можно наблюдать отсутствие координации между слухом и голосом. Поэтому педагог должен направлять свои усилия на развитие взаимосвязанных слуховых и певческих действий (Д.Е. Огороднов). По мнению Б.С. Рачиной, голос является центром процесса музыкального воспитания в общеобразовательной школе, так как данный инструмент доступен практически каждому. С целью развития интереса к пению она предлагает облекать его в игровую форму, с возможностью выполнения учащимися различных творческих заданий на основе актуализации личностного, эмоционально-ассоциативного опыта.

При слушании музыки учителю важно создавать ситуации, стимулирующие выражение личностного отношения детей к музыкальному произведению. Возникающее при этом осознанное, эмоциональное общение учащегося с сочинением формирует его коммуникативную культуру, инициирует творческие проявления.

В педагогической практике применяются различные методы и приемы, развивающие музыкальные интересы обучаемых: вокальная импровизация, голосовые игры, речевые упражнения, театрализация песни, элементарное музицирование, пластическое интонирование. Собственные наблюдения за учащимися на уроке позволяют утверждать, что включение их в рефлексивную деятельность, связанную с оценкой и анализом отношения к музыкальному произведению, с качеством выполнения практических заданий, повышает их заинтересованность к процессу и результату музыкального познания.

Таким образом, анализ проблемы формирования интереса у учащихся к музыке позволяет рассматривать интерес как отношение к предмету как к чему-то для него важному, привлекательному, эмоционально окрашенному. В

условиях музыкальной деятельности формирование интереса требует развития эмоциональной, личностной отзывчивости обучаемого на музыку. Определяющее значение в этом процессе имеет создание педагогических условий, в которых учитель актуализировал бы на личностный опыт учащегося, развивал способность к выражению себя в музыке.

1. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
2. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский; 3-е изд., испр. – Москва: Просвещение, 1989. – 208 с.
3. Казаков, Ю. Н. Общая психология. Введение в психологию: конспект лекции / Ю. Н. Казаков, Г. К. Золотарев; ред. Л. И. Александрова. – Москва: АСТ, 2009. – 60 с.
4. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. – Москва: Педагогика, 1982. – 699 с.
5. Огороднов, Д. Е. Методика музыкально-певческого воспитания: учебное пособие / Д. Е. Огороднов. – 4-е изд., испр. – Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2014. – 224 с.
6. Осипова, Н. В. Особенности познавательных интересов в младшем школьном возрасте. IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 года / Н. В. Осипова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rae.ru/forum2012/268/1437>
7. Рачина, Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе / Б. С. Рачина. – Санкт-Петербург: Композитор, 2007. – 544 с.
8. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва: Наука, 2003. – 377 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

***В.В. Наполова***

*научный руководитель О.М. Фалетрова, канд. пед. наук, доцент*  
Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского  
г. Ярославль

Эстетическое чувство – это непосредственное эмоциональное переживание человеком своего отношения к действительности, закрепляемое во всех видах его деятельности, включая художественное творчество. Как только переживание утрачивается, эстетическое отношение человека к действительности

сти гаснет либо переходит в план суждения. В эстетическом чувстве представлен весь духовный мир человека, его индивидуальность и социальный опыт. Оно всегда имеет избирательно-оценочный характер.

Различают следующие виды эстетических чувств: эстетическое удовольствие, или наслаждение; чувство красивого; чувство возвышенного и величественного; чувство художественного прекрасного; чувство трагического; чувство комического.

Известный детский композитор и автор программы по музыке Д.Б. Кабалевский особо отмечает важность музыкального предмета: «Музыка – искусство, обладающее большой силой эмоционального воздействия на человека... и именно поэтому она может играть громадную роль в воспитании духовного мира детей и юношества» [6]. Другой известный педагог Ю.Б. Алиев пишет: «Урок музыки дает осознание радости музыкального творчества, формирует чувство сопричастности к прекрасному, способность наслаждаться тем нравственно-эстетическим содержанием, которое вложено композитором или народом в произведение музыки» [7]. Приобщая младшего школьника к богатейшему опыту человечества, накопленному в искусствах, можно воспитать высоконравственного, образованного, разносторонне развитого современного человека.

Примерная программа по музыке рекомендует включать в содержание предмета «Музыка» теоретический материал, в том числе нотную грамоту, элементы теории, истории музыки, музыковедение как часть искусствознания, тем самым усиливая «знаниевый» компонент в ущерб деятельностному, музыкально-исполнительскому.

Нами было выявлено противоречие между большим потенциалом урока музыки в развитии эстетических чувств школьников и некоторым снижением внимания к вопросам формирования эстетических чувств в сторону «интеллектуализации» музыкального образования.

*Проблема исследования* – каковы особенности формирования эстетических чувств младших школьников на уроках музыки?

*Цель исследования* – педагогические условия и средства формирования эстетических чувств младших школьников на уроках музыки.

*Объект исследования* – музыкально-образовательный процесс формирования эстетических чувств младших школьников на уроках музыки.

*Методы исследования* – теоретические (анализ, синтез, обобщение) и эмпирические (наблюдение, тестирование, сравнение) методы.

Младший школьный возраст – это особенный возраст для эстетического воспитания. Чувства имеют большое значение в психической жизни учащихся начальных классов. Как правило, у здорового ребенка 7-10 лет преобладают положительные эмоции, жизнерадостное, веселое, бодрое настроение. Первые дни обучения у детей появляется, с одной стороны, чувство удовлетворения, гордости, что и они стали большими, ходят с книжками и тетрадами, вы-

полняют свои обязанности, как взрослые. С другой стороны, дети довольно часто испытывают чувство смущения, а временами и робости, от незнания новых для них правил взаимоотношения с учителем и неумения выполнять его указания и установленные в школе порядки.

Музыка обладает могучим эмоциональным воздействием, она пробуждает в человеке добрые чувства, делает его выше, чище, лучше, так как в подавляющем большинстве она предполагает положительного героя, возвышенные эмоции. Музыка стремится воплотить этико-эстетический идеал – в этом особенность и ее содержания, особенности ее воздействия на человека.

Вклад учебного предмета «Музыка» в развитие личности выпускника начальной школы заключается в развитии эстетического, художественного восприятия мира, в воспитании музыкального вкуса, потребности в общении с прекрасным в жизни и в искусстве, в сознательном выборе видов музыкально-творческой деятельности, в которых ребенок может проявить свою индивидуальность, реализовать свои творческие способности. Из выводов теоретической части мы разработали следующие педагогические условия развития эстетических чувств младших школьников на уроках музыки:

1) Приобщение к идейно-эмоциональному содержанию произведений будет проходить путем моделирования ситуации соучастия, сопереживания музыкальному герою.

2) Постигание музыки будет проходить в опоре на звуковые, зрительные ощущения.

Основным методом исследовательской работы был эксперимент, который проходил в три этапа:

1) констатирующий (выявление стартовых возможностей у испытуемых);

2) формирующий (разработка и реализация методик формирования эстетических чувств);

3) контрольный (выявление динамики результатов исследования).

В ходе разработки констатирующего этапа были определены следующие критерии оценки уровня развития художественно-эстетической направленности детей:

- высокий уровень – ярко проявленный демонстрируемый интерес к художественным видам деятельности и разножанровой направленности (по названным ребенком произведениям – как эстрадно-развлекательных, так и классических жанров);

- средний уровень – выражается в наличии интереса к разным видам искусств, но с предпочтением развлекательной направленности (конкретных произведений), вне ориентации на высокохудожественные, классические эталоны музыки;

- низкий уровень – характеризуется отсутствием или слабо выраженным интересом к разным видам искусств и разным видам художественной деятельности.

Для выявления уровня развитости эстетических чувств младших школьников учащимся была предложена анкета, разработанная Д.А. Рязанцевым, и состоящая из 10 вопросов.

По результатам первого замера было выявлено, что в 1 «А» классе из 25 обследованных школьников 7 детей имеют высокий уровень эстетического развития. 10 детей продемонстрировали средний уровень развития духовно-нравственных качеств, остальные же 8 детей имеют низкий уровень эстетического развития.

Для формирующего этапа, мы выделяли следующие виды эстетических ситуаций: эмоциональная установка, эмоциональное восприятие, эмоциональная отзывчивость, творческое самовыражение, диалог. По итогам данного этапа, было отмечено, что выделенные нами педагогические условия, в том числе приобщение к идейно-эмоциональному содержанию произведений путем моделирования ситуации соучастия, сопереживания музыкальному герою и постижение музыки в опоре на звуковые, зрительные ощущения, дали положительные результаты.

Для констатирующего этапа опытной работы учащимся была предложена анкета, разработанная Д.А. Рязанцевым, и состоящая из 10 вопросов.

По результатам второго замера было выявлено, что во 2 «А» классе из 25 обследованных школьников 17 детей имеют высокий уровень эстетического развития. Остальные 8 детей продемонстрировали средний уровень развития духовно-нравственных качеств. Данные результаты указывают на преобладание детей экспериментального класса с высоким и средним уровнем эстетического развития.

Сравнив результаты двух замеров, мы определили, что благодаря урокам музыки, на которых были реализованные эстетические ситуации, процент положительных ответов в анкете вырос. Проведенная работа оказала большое влияние на развитие эстетических чувств младших школьников. У детей появился интерес к посещению различных культурных заведений (музеев, театров, филармонии и др.). Они стали принимать активное участие в жизни школы, в конкурсах. Научились видеть и слышать красивое вокруг себя (природа, одноклассники, родные) и в себе.

Правильно организованный, нацеленный на ребенка урок вызывает неподдельный интерес и отклик в каждом ученике. Эмоционально насыщенный материал оставляет глубокий отпечаток в душе ребенка, который в будущем станет основой становления эстетического вкуса, идеала, отношения, переживания, а со временем эстетическое чувство к искусству отложит свой отпечаток и на отношении к жизни, действительности.

1. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Аристотель, Поэтика / В. Аппельрот, Н. М. Платонова пер. – Москва: Азбука-Аттикус, 2014. – 320 с.
3. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
4. Буров А. И. Эстетическая сущность искусства / А. И. Буров. – Москва: Искусство, 2005. – 292 с.
5. Неменский Б. М. Педагогика искусства / Б. М. Неменский. – Москва: Просвещение, 2012. – 306 с.
6. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения: в 5 т. – Т. 1. – Киев: Радянська школа, 1979. – 687 с.
7. Фалетрова, О. М. Методика преподавания предмета «Музыка» в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС: учебное пособие / О. М. Фалетрова, С. А. Томчук. – Ярославль: ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2013. – 196 с.

## **ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ ЦЕЛОСТНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИСКУССТВЕ**

*А.А. Нестерова*

*Научный руководитель И.В. Субботина, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Каждый вид искусства имеет свои средства художественной выразительности, но, как писал известный французский писатель и музыкант Ромен Роллан, «границы разных искусств не замкнуты, искусства ежеминутно переходят одно в другое, один род искусства находит своё отражение, продолжение и завершение в другом» [7, с. 26].

На уроках музыки чаще всего использовался традиционный подход (пассивные формы объяснения и слушания музыки), который обладал недостаточными возможностями по решению проблемы художественного воспитания детей. На современном этапе, на уроке музыки занимает все большее место интеграция искусств.

Интегративный подход на уроке музыки заключается в сочетании различных видов искусства, оказывающих многостороннее эстетическое воздействие.

Интеграция (с лат. integer – целый) – восстановление, восполнение, объединение частей в целое [2]. Ни одно из искусств, взятое изолировано от дру-



гих видов, не может дать всеобъемлющую и исчерпывающую информацию о мире. Целостную картину могут представить все искусства в комплексе, то есть вся художественная культура в целом.

Проблемы интегрированного метода к преподаванию музыки в школе определились потребностями практики в организации учебно-воспитательного процесса, в необходимости создания технологии интеграционного процесса в этой сфере, определении содержания, форм и методов художественной деятельности школьников. Принцип взаимодействия искусств был положен Д.Б. Кабалевским в основу его программы по музыке, что позволяет по-новому взглянуть на урок музыки. Он создал художественно-педагогическую концепцию массового музыкального воспитания и образования в интегрированном курсе «Музыка» для школьников. Темы «Музыка и литература» и «Музыка и изобразительное искусство» были впервые включены Д.Б. Кабалевским в программу «Музыка» для 4-7 классов.

Главная задача учителя заключается в том, чтобы помочь школьникам понять, что без музыки, не было бы многих художественных произведений, как в литературе, так и в живописи [5]. Слово и музыка всегда взаимодополняют друг друга, что позволяет нам высказывать вслух эмоции, возникшие под воздействием музыкального интонирования. Взаимодействие музыки и литературы на интегрированном уроке способствует формированию творческих навыков у учащихся, тем самым открывая простор для проявления их воображения и способности обобщать, делать выводы.

Н.А. Терентьева в программе «Музыкально-эстетическое образование» для 1-4 классов опирается на три вида искусства: «Музыка, литература, живопись – мир искусства в трех видах – охватывают духовную жизнь человека всесторонне и полно. Отображая окружающую действительность, композитор, художник или писатель мыслят образами» [4, с. 3]. Данная программа базируется на принципе комплексности музыкально-эстетического образования и нацелена на связь всех трех видов продуктивной деятельности школьников в процессе постижения различных видов искусства в их взаимосвязи. Автор программы на своих уроках широко использует принцип целостности, т.к. для детей младшего школьного возраста особенно характерно синкретическое восприятие мира. Для более полного понимания предложенной музыки, ученикам предлагается прослушать стихи, изобразить в красках настроение музыки, пластически проинтонировать ее.

Также интерактивный подход используют Е.Д. Критская, Г.С. Сергеева в программе «Уроки музыки» для 5-6 классов. Весь 5 класс базируется на взаимосвязи трех искусств: музыки, литературы и живописи.

В ходе анализа программ разных авторов мы приходим к выводу, что урок музыки – это урок искусства, на котором возникает необходимость в интеграции искусств в обучении музыке, что требует художественного и творческого отношения к предмету.

Исходя из задачи нашей дипломной работы: рассмотреть взаимосвязь искусств на уроке музыки как объекта исследования в литературе, мы делаем акцент на интеграции искусств как условия развития творческих способностей учащихся. Следовательно, мы приходим к пониманию того, что интегрированный подход позволяет включать учителей и учеников в активный совместный творческий процесс. А взаимодействие на уроке учителя и ученика и каждого из них с музыкой является ключевой проблемой общения. Диалог всегда построен по принципу вопрос – ответ. «Вопрос – это начало мышления, творчества. Он активизирует самостоятельное общение учащихся с музыкой, а также устанавливает духовно-личностный контакт с композитором. С помощью вопросов учитель проектирует диалог, вводя учащихся в субъект-субъектную ситуацию, в которой осуществляется переход к образу композитора» [6, с. 44].

Творчество вплетено внутрь диалога как творческого отношения одного субъекта к другому, через ценностно-смысловое проникновение в сущность творчества. О.В. Бочкаревой очень точно подмечено, что «диалог – это единственный способ существования человека в искусстве и искусства в человеке. Суть художественного диалога состоит в том, что личностное "Я" соотносится с широким спектром общечеловеческих ценностей» [3, с. 165]. Диалогичность в музыкально-педагогическом процессе является показателем перехода на личностно смысловой уровень. Учителю необходимо найти методы, способы личностного осмысления интонационно-стилевого постижения музыки.

Сочетание музыки, литературы, истории, изобразительного искусства даёт учителю безграничные возможности сделать уроки увлекательными и интересными для учеников. Например, лирические картины И.И. Шишкина и И.И. Левитана лучше воспринимаются под музыку П.И. Чайковского. Художественные произведения И.К. Айвазовского дополняет музыка Д.Д. Шостаковича и Л. Бетховена, которая позволяет ощутить всю глубину трагизма людей, терпящих крушение, и всю силу стихии, разметавшей в щепки корабль.

Литература – это слово, способное описать конкретные события. Искусство владения словом мы находим у великих русских и зарубежных писателей и поэтов – это сказки, поэмы А.С. Пушкина, драмы М.Ю. Лермонтова, рассказы И.А. Бунина, пьесы А.П. Чехова, трагедии В. Шекспира и др.

Способность чувствовать гармонию в музыке, интонацию слова в поэзии проявляется у разных людей неодинаково, но задатки этой способности есть у каждого человека. Б.В. Асафьев, утверждал, что интонация – это основа, смысл музыкального произведения [1]. Произведения литературы многократно служили темами музыкальных сочинений и вдохновляли композиторов к созданию музыкальных произведений различных жанров от вокальных до инструментальных. Так сюжет сказки П. Ершова вдохновил Р. Щедрина к сочинению балета «Конек-Горбунок». Повесть А.С. Пушкина «Метель» стала основой создания одноименной сюиты композитора Георгия Свиридова.

А также музыкальные сочинения служили темой произведений литературы: вторая часть (*Largo appassionato*) второй сонаты для фортепиано Л. Бетховена вдохновила А.И. Куприна на создание «Гранатового браслета». Следовательно, интеграция искусств на уроке музыки способствует формированию у школьников художественно-образного мышления, воображения, эмоциональной отзывчивости.

Выяснив природную взаимосвязь искусств, их культурную сущность, приходим к выводу, что нельзя строить процесс музыкального обучения вне синтеза искусств, их интеграции. Образность, единство содержания и формы определяют связь между предметами эстетического цикла, т.е. между музыкой, изобразительным искусством и литературой. Стержневым видом искусства в предлагаемой программе является музыка. Включая школьников в художественную деятельность на уроке музыки через взаимодействие искусств, мы формируем у них личностный интерес к искусству в целом и ценностно-смысловое отношение к музыкальным произведениям.

Таким образом, интегративный подход к формированию целостного представления об искусстве на уроке музыки направлен на развитие у учащихся ассоциативно-образного мышления, понимания и любви к искусству, также интеграция способствует созданию у учащихся целостной картины мира и позволяет систематизировать музыкальные знания, умения и навыки.

1. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Москва: Музыка, 1965. – 151 с.
2. Большой энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. – Санкт-Петербург: Норинт; Издание 2-е, перераб. и доп., 2002. – 1456 с.
3. Бочкарева, О. В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе: монография / О. В. Бочкарева. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2008. – 404 с.
4. Программа по музыке для учащихся 1-4 классов «Музыкально-эстетическое воспитание» / сост. Н. А. Терентьева. – Москва: Просвещение, 1994. – 78 с.
5. Программы средней общеобразовательной школы. Музыка 4-7 классы / сост. Д. Б. Кабалевский. – Москва: Просвещение, 1983. – 200 с.
6. Субботина, И. В. Становление индивидуально-творческого стиля деятельности будущего учителя музыки (на материале педагогической практики): монография / И. В. Субботина. – Вологда: ВГПУ, 2009. – 138 с.
7. Финченко, Е. А. Установление внутренних связей между предметами художественно-гуманитарного цикла (литературой и музыкой) в общеобразовательной школе / Е. А. Финченко. – Владимир: ВШИ, 1990. – 85 с.

## АДАПТАЦИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

*А.С. Новожилова*

*Научный руководитель О.М. Фалетрова, канд. пед. наук, доцент*

*Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского*

*г. Ярославль*

В настоящее время одной из актуальных является проблема адаптации в профессиональной сфере молодых специалистов, пришедших на работу в школу. Ни один педагогический вуз или колледж не выпускает из своих стен полностью сформированные, высококвалифицированные педагогические кадры. Именно в школе или в другом образовательной учреждении происходит процесс становления педагога как профессионала.

Это важная организационная проблема, касающаяся не только системы образования, то есть ее можно классифицировать как общую проблему. Вопрос адаптации, в том числе профессиональной, отразился в трудах А.А. Реан, А.А. Налчаджяна, К.А. Абульхановой-Славской, Г. Селье, А.В. Филиппова, В.П. Казначеева, Г.А. Балл, Ф.Б. Березина, А.Н. Жмырикова, и др.

Профессиональная адаптация молодого учителя характеризуется особыми эмоциональными состояниями, так как педагогическая деятельность насыщена напряженными ситуациями и различными факторами, которые требуют от молодого педагога повышенного эмоционального реагирования.

Для анализа процесса профессиональной адаптации молодых педагогов-учителей музыки использовали тест «Инвентаризация симптомов стресса» (Т. Иванченко) и методику «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» (В. Жмуров). Выяснили, что 65 % молодых специалистов чувствуют психологический дискомфорт, испытывают эмоциональное напряжение, чувство необоснованной тревоги, что не позволяет в полной мере добиться реализации индивидуальных способностей и мешает процессу профессиональной адаптации.

Проведя теоретический обзор литературы по вопросу профессиональной адаптации молодых специалистов, мы выяснили, что адаптация – это процесс вхождения в новую трудовую ситуацию, в которой личность и рабочая среда взаимно влияют друг на друга, формируя новую систему взаимодействий и отношений внутри коллектива [1].

Профессиональная адаптация происходит у молодых по-разному. Большую сложность представляет вступление в новый коллектив. Попав в новую среду, молодой специалист постоянно контролирует себя, адаптируется к её специфике, вырабатывает новый стиль поведения. Большинство молодых пе-

дагогов, поступивших на работу, могут испытывать состояние, которое психологи описывают как «потрясение, вызванное реальностью».

В течение подросткового периода обучения и освоения будущей специальности, люди очень часто имеют высокие ожидания в плане того, как будет развиваться их профессиональный путь. Но после окончания обучения и начала работы молодой специалист осознает, что некоторые их ожидания нереалистичны [2].

Важнейший этап в профессиональном становлении молодых учителей – первый год их работы. Экзамен, который держит учитель в течение всего первого года работы, может укрепить его веру в свои силы и сформировать чувство удовлетворения, без которого нет полноценного освоения профессии, но может также стать источником глубокого разочарования и неверия в себя. Многое, конечно, зависит от самого молодого учителя.

В своей работе мы опирались на особые «преобразующие» возможности музыкального искусства (Б.М. Теплов, В.Н. Мясищев, А.Л. Готсдинер). Музыка являет собой единственную сферу искусств, «воздействующую на эмоциональное состояние человека самым непосредственным образом» [5]. Невольно человек, окруженный теми или иными звуками, погружается в неподвластное разумному контролю эмоционально-духовное состояние.

Непосредственное формирование эмоционального компонента музыкального восприятия под воздействием самого произведения, вызываемого слуховыми представлениями, отмечал Б.М. Теплов, он подчеркивал единство сенсорного, эмоционального и перцептивного моментов в механизме музыкального восприятия. Изучение связи музыкальных явлений с эмоциональной сферой и интеллектом позволило Б.М. Теплову подтвердить мысль о том, «что музыка представляет собой комплексный раздражитель, вызывающий целостную реакцию всего организма» [3, с. 57].

Это положение явилось основополагающим в исследованиях В.Н. Мясищева и А.Л. Готсдинера, доказавших существование последствия реакций на музыку, выраженного эмоциональным переживанием, зависящим от формы и стиля произведения. Доказано, что «музыка способна снижать болевые и стрессовые ощущения. Это объяснимо с точки зрения феномена ритмичности процессов, которые регулируются ЦНС в организме человека» [4, с. 98], [6, с. 106].

Далее мы разработали программу, направленную на развитие адаптационных способностей, раскрытие личностных ресурсов молодых педагогов-музыкантов.

В исследовании принимали участие молодые учителя музыки, выпускники ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, пришедшие на работу в школы в 2016 учебном году. Выборка составила 7 человек.

Цель программы работы с молодыми специалистами-учителями музыки: разработка и реализация комплекса условий, направленных на регуляцию психоэмоционального состояния средствами музыки.

Первое условие носит организационный характер и включает в себя создание эмоционально-комфортной атмосферы. Речь идет о специально обустроенном классе (кабинете), оснащенном звуковоспроизводящей техникой, имеющем свободное пространство для пластических импровизаций и этюдов, удобные кресла для слушания музыки.

Второе условие – отбор музыкальных произведений для составления музыкальных каталогов для слушания музыки и пластических импровизаций. Для слушательских каталогов использовалась успокаивающая музыка, которая характеризуется отсутствием четких выделенных акцентов, плавным, медленным течением, музыкальные произведения композиторов-классиков, имеющие спокойный, созерцательный характер, например, Г.В. Свиридов «Пастораль», К. Сен-Санс «Лебедь», Ф. Шопен «Ноктюрн № 2». Музыкальные произведения для пластических импровизаций и этюдов должны иметь яркую драматургию, помогающую через движения отреагировать негативные эмоциональные переживания, например, Людвиг ван Бетховен, Симфония № 7 (Alegretto), Джузеппе Верди, Реквием, *Dies irae* (День гнева), Феликс Мендельсон, Концерт для скрипки с оркестром ми минор. Отметим, что мы в своей работе использовали только классическую музыку.

Третье условие – обеспечение рефлексивной позиции участников занятий, которая заключалась в осознании молодыми учителями своего эмоционального состояния. Педагогам предлагалось записывать (вербализовать) свои эмоции в индивидуальных дневниках. Это условие работы помогало не только осмыслить наиболее удобный способ регуляции эмоциональных состояний, но и выбрать вид музыкальной деятельности, обеспечивающий «выход» негативных эмоций.

Программа работы с молодыми учителями музыки включала слушание музыкальных релаксационных каталогов, инструментальное музицирование и элементы музыкально-пластической деятельности. Занятия проводились в течение месяца по два раза в неделю. Отметим, что через некоторое время у участников появились свои «любимые» виды деятельности. Большинство отдавали предпочтение музыкальной релаксации, на втором месте – пластические импровизации. Меньше выбирали инструментальное музицирование. После реализации данной программы мы отметили положительные результаты. Большинство молодых педагогов-учителей музыки научились регулировать свое эмоциональное состояние.

Таким образом, реализация комплекса условий, в том числе создание эмоционально-комфортной атмосферы, отбор музыкальных произведений для составления музыкальных каталогов для слушания музыки и пластических импровизаций, обеспечение рефлексивной позиции участников занятий, спо-

способствует регуляции психоэмоционального состояния. В свою очередь это может послужить базой для адаптации в образовательной среде и профессиональном становлении.

Кроме этого, мы получили возможность продолжить исследование на других группах молодых педагогов, в частности, молодых специалистах-учителях начальных классов. За рамками исследования остались вопросы: Можно ли использовать преобразующие возможности музыки для работы с людьми, которые не имеют развитых музыкальных способностей? Какие средства арт-терапии можно включить в занятия по профессиональной адаптации?

1. Зборовский, Г. Е. Общая социология / Г. Е. Зборовский. – Москва: Гардарики, 2004. – 592 с.

2. Моросанова, В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-125.

3. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва: Наука, 2003. – 384 с.

4. Фалетрова, О. М. Развитие эмоциональной сферы учащихся специальных школ в процессе музыкального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Михайловна Фалетрова. – Ярославль, 2003. – 146 с.

5. Байбородова, Л. В. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для СПО / Л. В. Байбородова, О. М. Фалетрова, С. А. Томчук; 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2017. – 172 с.

6. Социальная педагогика. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции: учебное пособие для вузов / О. М. Фалетрова; под ред. Л. В. Байбородовой; 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2017. – 154 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

*Д.А. Панова*

*Научный руководитель О.М. Фалетрова, канд. пед. наук, доцент*

*Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского*

*г. Ярославль*

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает формирование универсальных учебных действий (УУД), овладение которыми позволит каждому школьнику определять учебные цели, самостоятельно искать и использовать оптимальные средства и способы их достижения, организовывать контроль за результатами учебной деятельности. Таким образом,

ФГОС создает условия для полноценного развития личности современного школьника. УУД распределены на основные четыре группы: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Совокупность действий, которые обеспечивают социализацию детей, формируют их сознательную позицию по отношению к другим людям, партнерам по совместной творческой работе, развивают умение слушать и вести диалог, принимать активное участие в обсуждении проблем, адаптироваться в группе сверстников, строить взаимодействие и сотрудничество с взрослыми людьми, относят к коммуникативным действиям.

Данной проблемой на разных этапах развития образования занимались: Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов, Я.Л. Коломинский, Г.А. Цукерман, Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская, Л.В. Школяр. Как отмечает С.А. Томчук, «учебный предмет "Музыка" занимает особо значимое место в достижении результатов обучения, определенных ФГОС: он является одним из основных предметов, обеспечивающих освоение искусства как духовного наследия человечества, поэтому приоритетные цели художественно-музыкального образования лежат в области воспитания духовного-нравственного мира школьников, развития их эмоционально-чувственной сферы, образного мышления и способности оценивать окружающий мир по законам красоты» [3, с. 48].

Проблема нашего исследования: определение педагогических условий для развития коммуникативных УУД младших школьников на уроках музыки в образовательных учреждениях.

Цель исследования: разработать определяющие критерии педагогических условий, направленные на успешное развитие коммуникативных УУД младших школьников на уроках музыки.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс, осуществляющийся посредством образовательной области «Искусство», направленный на развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках музыки.

Предмет исследования: педагогические условия, способствующие развитию коммуникативных УУД школьников на уроках музыки.

Гипотеза: развитие коммуникативных УУД у младших школьников на уроках музыки будет протекать успешно, если обеспечить эффективное планирование учебного сотрудничества с педагогом и сверстниками (постановка цели, определение функций участников, способов взаимодействия) посредством построения исполнительского плана песни, оркестровки пьесы и использования других видов музыкально-творческой деятельности.

Нами были рассмотрены особенности формирования коммуникативных универсальных действий на уроках музыки через способы решения учебно-практических задач на примерах содержания, методов, приемов музыкального образования и разнообразных видов музыкальной деятельности.



Формирование *коммуникативных универсальных умений* на уроках музыки идет по следующим направлениям:

- «расширение словарного запаса для раскрытия эмоционального содержания музыки (словарь эмоций);
- формирование умений рассуждать о музыке, формулировать собственное мнение, аргументировать свою личностную позицию о прослушанной музыке;
- развитие умений общаться и взаимодействовать в процессе ансамблевого, коллективного (хорового, инструментального) воплощения различных художественных образов» [1, с. 36].

Результатами формирования коммуникативных универсальных учебных действий на предмете «Музыка» являются участие в совместной творческой деятельности на основе сотрудничества, поиска компромиссов, правильного распределения функций и ролей; умение воспринимать окружающий мир во всем его социальном, культурном, природном и художественно-эстетическом разнообразии.

В 1-2 классах начинается работа по организации и осуществлению сотрудничества и кооперации с учителем и сверстниками через участие в совместной деятельности (в группе, в паре) при воплощении различных музыкальных образов. Это может быть исполнение по ролям песни Г. Гладкова «Спор», разыгрывание хоровода «Бояре, а мы к вам пришли», постановка сцен из детской оперы Ковалева «Волк и семеро козлят» и т.д.

С.А. Томчук и О.М. Фалетрова отмечают, что «...при разыгрывании, сценическом воплощении отдельных фрагментов музыкального спектакля происходит ролевое распределение в коллективном воплощении музыкальных образов, создаются более сложные музыкальные композиции, основанные на распределении различных видов деятельности – пения, музыкально-пластических движений, игры на элементарных шумовых инструментах и т.д.» [2, с. 120].

В 3-4 классах формирование коммуникативных универсальных учебных действий на предмете «Музыка» направлено на обучение более сложным формам монологической речи: определение образного строя музыки с помощью «словаря эмоций», рассуждение о значении повтора, контраста, о значении дирижера, режиссера, художника-постановщика в создании музыкального спектакля и т.д.

Примером этой работы может служить эмоционально-образный анализ таких музыкальных произведений, как «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского, сюита «Пер Гюнт» Э. Грига, фрагменты балета «Золушка» С.С. Прокофьева, фрагменты опер М.И. Глинки, симфонии № 40 В.-А. Моцарта и др.

К концу 4 класса ученики рассуждают на такие серьезные темы, как значение преобразующей силы музыки, музыкальное произведение как способ выражения чувств и мыслей человека. Слушая и анализируя музыку

Г.В. Свиридова, С.В. Рахманинова, Ф. Шопена, И.-С. Баха, обучающиеся высказывают собственное мнение о содержании народного и профессионального музыкального творчества разных стран мира и народов России.

Четвероклассники учатся лично оценивать музыку, звучащую на уроке и вне школы, заполняя музыкальные дневники.

Аргументируя свое отношение к тем или иным музыкальным сочинениям, они учатся учитывать разные мнения и интересы своих одноклассников и обосновывать собственную позицию; аргументируют свою позицию и координируют её с позициями партнёров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности.

При разыгрывании народных песен, участии в коллективных играх-драматизациях и в традиционных праздниках народов России, при сценическом воплощении отдельных фрагментов музыкального спектакля в роли дирижера, режиссера или действующего лица ученики учатся адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач, учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов; учитывать и координировать в сотрудничестве позиции других людей, отличные от собственной; с учётом целей коммуникации достаточно точно, последовательно и полно передавать партнёру необходимую информацию как ориентир для построения действия; осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь.

Таким образом, формирование коммуникативных универсальных действий на уроке музыки происходит успешно, если обеспечить планирование учебного сотрудничества с педагогом и сверстниками (постановка цели, определение функций участников, способов взаимодействия) посредством построения исполнительского плана песни, оркестровки пьесы и другие виды музыкальной деятельности.

1. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для СПО / Л. В. Байбородова, О. М. Фалетрова, С. А. Томчук. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2017. – 172 с.

2. Фалетрова, О. М. Методика преподавания предмета «Музыка» в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС: учебное пособие / О. М. Фалетрова, С. А. Томчук. – Ярославль: ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2013. – 196 с.

3. Томчук, С. А. Достижение предметных результатов ООП НОО по учебному предмету «Музыка», Начальное образование: реализация ФГОС, новые подходы: материалы межрегиональной научно-практической конференции / С. А. Томчук; под науч. ред. О. М. Фалетровой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 99 с.

## ПРОБЛЕМА НОТАЦИИ И ИСПОЛНЕНИЯ ПРИЧИТАНИЙ НЮКСЕНСКОЙ ТРАДИЦИИ

*Т.А. Садикова*

*Научный руководитель Г.В. Лобкова, канд. искусствоведения, доцент*

Санкт-Петербургская государственная консерватория

им. Н.А. Римского-Корсакова

г. Санкт-Петербург

Жанр причитаний принадлежит к раннему историко-стилевому слою музыкального фольклора и является особо значимым для народной культуры Вологодской области. В настоящее время традиция исполнения причитаний находится на грани исчезновения и требует тщательного изучения.

В монографии Б.Б. Ефименковой представлены образцы причитаний, распространенные в районах междуречья Сухоны и Юга и верховьев Кокшеньги, которые были записаны в 1967–1976 годах экспедициями Государственного музыкально-педагогического института им. Гнесиных (ныне – Российская академия музыки им. Гнесиных) [3]. Опираясь на структурно-типологические показатели напевов и текстов причитаний, исследователь проводит картографирование и выделяет несколько ареалов, в числе которых городищенский куст деревень занимает центральное место («Бассейн Сухоны ареал III»). Б.Б. Ефименкова относит исследуемые образцы причитаний к одному «стилевому типу местного причета» и определяет следующие нормативные показатели [3, с. 34, 35, 46–48]:

1) восьмислоговая норма стиха тонического строя; постоянство дактилического окончания; устойчивость модификаций; постоянство видов возгласа;

2) стабильная музыкально-ритмическая одностиховая форма (в ареале бассейна Сухоны – двухфразовый напев в связи с развитым возгласом); узкообъемный амбитус, расширяющийся при опевании до пределов кварты и квинты; терцовая ладовая ячейка; нисходящее мелодическое движение секундовыми, реже терцовыми шагами.

Таким образом, Б.Б. Ефименкова дает обобщенную модель причетной структуры, отмечая, что отступления от нее – явление редкое: «...опытные плачеи варьируют напев причети в гораздо меньшей степени, чем рядовые исполнительницы» [3, с. 33, сноска 2].

Для воссоздания форм причитания в современной исполнительской практике важно представить процесс импровизации, где варьирование – важнейший элемент, способствующий возникновению уникальных напевов и текстов причитаний. Это демонстрируют образцы, записанные в Нюксенском районе Вологодской области в ходе совместных экспедиций Санкт-Петербургской государственной консерватории и Вологодского государственного педагогического института в 1987 году от прекрасных исполнитель-

ниц: Норенковой Екатерины Филипповны, 1914 г. р., (д. Макарино) и Короткой Анны Васильевны, 1905 г. р. (с. Городишна) (примеры 1-2):

О - й(и), то - ш(и) - нё - хо-н(и)-ко, ты мо-я си - за-я го - лу - буш-к[а].

О - й(и), то - ш(и) - нё - хонь - ко, ты ро - дви-мо - я ма - муш - ка.

О - й(и), то - ш(и) - нё - хонь - ко, ты ос - та - ви - ла ма - муш-ка].

ты ме-ня ма лым да-ма - ле - шинь-ку.

О - й(и), то - ш(и) - нё - хонь - ко, да глу - пым, да - глу - пё - шень-к[у]

во-глу - пе у - ме - ра - зу - ме.

О - й(и), то - ш(и) - нё - хонь - ко, во ро - бе-чьей во па - ме - ти,

ты ос - та - ви - ла ма - муш-ка].

О - й(и), то - ш(и) - нё - хонь - ко, горь-ко - ю, да го - рю - ши-ц[у]

се-ру - ю, да ко - ку - ши-цу.

Пример 1. Похоронное причитание по матери [2]

О - й(и), то - ши - нё - шинь - ко, мо - я ро - ди - мо - я ма - муш - ка.

О - й(и), то - ш(и) - нё - шинь - ко, ни встре - ча - ешь ты, ма - мень - ка.

О - й(и), то - ш(и) - нё - шинь - ко, сво - е - во сер - деш - но - во ди - тят - ко.

О - й(и), то - ш(и) - нё - шинь - ко, не сер - ди - се, не гне - вай - се.

*Пример 2. Похоронное причитание по матери [1]*

При сопоставлении напевов причитаний, обратим внимание на их ненормативные особенности. В двух образцах представлены два типа композиционной организации:

1. Однострочная (двухфразовая) строфа, в её состав входят развёрнутый начальный возглас и стиховая строка (д. Макарино, пример 2).

2. Одно- или двухстрочная (двух- или трехфразовая) строфа с подвижной структурой, где имеется возглас и одна или две строки (с. Городишна, пример 1).

Подвижность проявляется и на уровне слоговой музыкально-ритмической формы: количество слогов в стиховой строке колеблется от 7 до 10. Изменяется протяженность мелостроки – от 14 до 23 единиц музыкального времени (восьмых длительностей). Протяженность мелостроки зависит не только от количества слогов в стиховой строке, но и от долготы начального (возглас) и конечного (второй смысловой акцент) тонов в напеве, наличия и долготы пауз; ритмической конфигурации центральной части строки. Используется очень яркий прием темпо-ритмического сопоставления возгласа и основной части причета, где возглас исполняется протяжно (слогонота в два раза превышена) в отличие от основного текста.

Исполнительское мастерство заключается в импровизационности причета. Плачая, владея приемами варьирования, при помощи них выделяет наиболее важные аспекты. Возглас – выражение обобщенного горестного состояния, а основная часть текста причета содержит обращение к умершему, в некоторых образцах и повествование о происходящем.

Знаменательно, что в вологодских традициях причитания представлена такая характерная для эпических жанров фольклора структура, как подвижная строфа-тирада.

Связь с речевой интонацией, с одной стороны, и эпическими жанрами – с другой, свидетельствует о специфике причитаний как формы напевной декламации, что важно учитывать при работе с фольклорными коллективами, воссоздавая аутентичную манеру исполнения.

1. Архив ФЭЦ СПбГК. ОАФ. Ед. хр. 2321-07. [Вологодская обл., Нюксенский р-н, Городищенский с/с, д. Макарино. Исп.: Норенкова Екатерина Филипповна, 1914 г. р. Зап.: Шишкова О. В., Дорджиева Г. А., 15.09.1987. Расш.: Садикова Т. А.].

2. Архив ЦТНК ВоГУ. ЭАФ. Ед. хр. 2330-44. [Вологодская обл., Нюксенский р-н, Городищенский с/с, с. Городишна. Исп.: Короткая Анна Васильевна, 1905 г. р., уроженка д. Задний Двор Космарёвского с/с. Зап.: Парадовская Г. П., 20.09.1987. Расш.: Садикова Т. А.].

3. Ефименкова, Б. Б. Севернорусская причеть: Междуречье Сухоны и Юга и верховья Кокшеньги (Вологодская область) / Б. Б. Ефименкова. – Москва: Советский композитор, 1980. – 392 с.

## ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ СТУДИИ «ФЕНИКС»

*С.В. Чибисова*

*Научный руководитель О.А. Федотовская, доцент*

Вологодский государственный университет

г. Вологда

Фольклорно-этнографическая студия «Феникс» была создана в 2013 году на базе Центра народного творчества «Феникс» муниципального бюджетного учреждения культуры «Дворец металлургов» г. Череповца. На основе форм народной традиционной культуры, этнопедагогики и современных педагогических технологий коллективом студии разработана программа социально-педагогической направленности для детей от 1 года и до старшего школьного возраста с активным участием их родителей и взрослых. Учебные курсы разрабатывались участниками авторского коллектива под руководством Светланы Мироновны Чибисовой\* и являются результатом обобщения опыта работы как педагогов студии, так и практики этнокультурного воспитания в семейном клубе «Основа» (г. Череповец), деятельности учреждений дополни-

---

\* Светлана Вениаминовна Чибисова (автор данной статьи) является руководителем младшей группы фольклорно-этнографической студии «Феникс».

тельного образования в Вологодской области – Школы традиционной народной культуры и фольклорно-этнографического отделения музыкальной школы № 4 г. Вологды [1, 2, 3].

Раскроем основные принципы обучения и воспитания в фольклорно-этнографической студии «Феникс».

Ключевой в организации деятельности студии является форма семейного клуба, предполагающая совместную работу педагогов, детей и родителей. Объединение участников и формирование семейной атмосферы в рамках клуба происходит не только во время занятий, но и на совместных праздниках народного календаря, концертах и лекториях, фольклорных фестивалях, в фольклорно-этнографических экспедициях и краеведческих поездках.

Принципиально важным для продуктивного функционирования семейного клуба является использование подлинных форм традиционной народной культуры Вологодской области в их региональном своеобразии. Материалы по традиционной народной культуре составляют основу всех видов деятельности обучающихся: образовательной, воспитательной, творческой, исследовательской, культурно-досуговой, просветительской. В работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста привлекаются образцы из различных традиций Вологодской области. Дети среднего школьного возраста изучают материалы западных районов Вологодской области (Шекснинского, Кирилловского, Череповецкого, Кадуйского, Устюженского, Бабаевского); учащиеся старшего возраста осваивают традиции восточных районов Вологодчины (Нюксенского, Бабушкинского, Тотемского, Тарногского, Великоустюгского, Кичменгско-Городецкого). Экспедиционная практика направлена на исследование локальных традиций Белого озера (Белозерский и Вашкинский районы Вологодской области).

Опора в образовании детей на местный фольклор способствует развитию патриотизма и любви к родному краю. Знание своих традиций формирует чувство гордости и ответственность за то наследие, которое передавалось из поколения в поколение вплоть до наших дней. В процессе обучения и воспитания в фольклорно-этнографической студии «Феникс» ставится задача создания условий преемственности на разных уровнях, где педагоги, родители, дети опираются на опыт и знания носителей традиции, учащиеся и родители учатся у преподавателей, младшие дети имеют возможность обучения у старшеклассников. Вместе с этим решается задача повышения психолого-педагогической культуры родителей, способствующей изменению взглядов на воспитание ребенка в условиях семьи в процессе соотнесения личного опыта, системы традиционной педагогики и современных воспитательных подходов.

Фольклорные традиции выступают как «основополагающая составляющая целостной культуры человека, способная закладывать представление о неразрывном единстве категорий "прошлого и настоящего"; "коллективного и индивидуального"; "эстетического и функционального"; "эмоционального и рационального"; "типического (воссоздания традиционных норм) и вариатив-

ного (творчества)"; "общечеловеческого", "национального" и "локально-регионального начал" и др.» [4, с. 40].

Одним из важнейших принципов воспитания детей и подростков в русле традиционной народной культуры является комплексный подход в преподавании учебного материала. В процессе реализации программы учащиеся знакомятся с различными областями народной культуры. Теоретические курсы включают, прежде всего, изучение обрядового фольклора и этнографического контекста его исполнения. В учебную программу введены следующие тематические курсы: «Волшебный короб», «Народная мудрость», «Вслед за солнышком живём», «Ремесло есть, пить не просит, а хлеб приносит», «Как родители жили, так и нас благословили», «Нет краше родины нашей», «Жизнь прожить – не поле перейти».

В работе студии большое внимание уделяется организации совместной деятельности учащихся, направленной на формирование этнокультурной среды, развитие у детей коммуникативных навыков на основе интереса к изучению и освоению форм народной культуры. Данное направление работы реализуется в таких формах деятельности, как:

- изучение традиционной народной культуры Вологодской области – исполнение музыкально-поэтических форм фольклора и традиционной хореографии;
- исследовательская работа и проведение детских фольклорно-этнографических экспедиций;
- организация совместного досуга взрослых и детей в рамках семейного дня.

Для старшеклассников и взрослых участников студии разработаны учебные курсы: «Фольклорный ансамбль», «Традиционная хореография», «Инструментальная традиция». В общей программе наряду с совместным обучением предусмотрен дифференцированный подход в воспитании и образовании мальчиков и девочек, мужчин и женщин. Исходя из этого, учебные предметы подразделяются на дисциплины *мужские* и *женские*. В образовательном процессе это, несомненно, способствует воспитанию мужских и женских качеств у учащихся и усвоению ими адекватного полоролевого поведения.

Содержание обучения для мальчиков и мужчин включает:

- исполнение музыкально-поэтических форм фольклора (мужской ансамбль);
- изучение основ традиционной мужской хореографии;
- обучение игре на традиционных музыкальных инструментах (гармонь, гусли, балалайка);
- изучение рукопашного боя «Буза».

Девочки и женщины также поют в исполнительском коллективе, изучают основы традиционной женской хореографии, проходят обучение игре на традиционных музыкальных инструментах (гусли, балалайка), занимаются женским рукоделием. Последнее направление в работе женского коллектива



связано с изготовлением личного традиционного костюма, его украшением (вышивкой), ткачеством поясов. Девочки имеют возможность мастерить традиционные куклы и знакомиться с традиционной одеждой. Такой подход соответствует гендерному делению, заложенному в традиционной культуре, где существовали каноны женского и мужского поведения, разделялись функции в семье и общине, но и предполагались формы взаимодействия во время обрядовых, праздничных ситуаций, большие коллективные работы.

Для успешной реализации идеи народного праздника в образовательном процессе учитываются принципиальные положения: сохранение календарной приуроченности; ежегодная повторяемость праздников; возрождение «соборности», как необходимого условия коллективной сопричастности людей к празднику; установка на «проживание» праздника, обрядового действия и др.

Система воспитания и обучения в студии «Феникс», основанная на приобщении к традициям народной культуры родного края, способна формировать у детей ценностное отношение к отечественной истории, культуре, традициям семьи. Именно, с освоения детского фольклора начинается формирование культуры поведения, общения, развитие творчества и смекалки, выработка адаптивных свойств личности, знакомство с понятиями «гармонии» и «красоты». Совместная учебно-воспитательная деятельность детей и родителей служит задачам укрепления семьи, способствует созданию в обществе особой среды с духовно-нравственными приоритетами и культурными формами, выработанными и проверенными в общественной практике многими поколениями.

1. «Дитятко – что тесто, как замесишь, так и выходит»: Сборник учебных программ и методических разработок по традиционной народной культуре (из опыта работы объединения «Семейный клуб "Основа"» города Череповца Вологодской области): Часть I / Е. В. Акимова, Е. Ю. Долганова, В. Н. Конькова и др.; под общ. ред. Е. С. Редьковой. – Череповец: КнигоГрад, 2013. – 260 с.

2. Древо жизни: традиционная культура Вытегорского района / БОУ ДО ВО «Школа традиционной народной культуры»; сост. З. К. Бакулина, В. Е. Павлова, Е. Ф. Югай; отв. ред. З. К. Бакулина. – Вологда: ООО «Эпатаж» 2016. – 320 с.

3. Музыкальный фольклор: учебно-методические материалы / сост. З. К. Бакулина, Е. Ю. Мельникова, И. В. Осокин, В. Е. Павлова, Н. Е. Шохина. – Вологда: Книжное наследие, 2005. – 162 с.

4. Фольклорно-этнографическое отделение в музыкальной школе: практика регионального дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие по реализации идеи воспитания современных детей на традициях народной культуры / О. А. Федотовская (отв. ред., сост.) И. Д. Румянцева, С. В. Балуевская, М. С. Брагина, Н. В. Бабушкина и др. – Вологда: ВГПУ, 2009. – 142 с.

## К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ И ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

*Д.В. Белова*

*Научный руководитель Е.В. Максимихина, канд. пед. наук, доцент*

*Череповецкий государственный университет*

*г. Череповец*

*Введение.* Из всех нарушений здоровья человека умственная отсталость является наиболее распространенным заболеванием в мире. В мире насчитывается более 300 млн человек с данной патологией [1].

Немаловажно значение для социализации личности умственно отсталых детей имеет организация физического воспитания в педагогическом процессе специальных (коррекционных) школ, в ходе которого преимущественно осуществляется коррекция нарушений двигательной сферы, повышение физической подготовленности, уровня здоровья и функциональных возможностей детей с данной патологией [2].

В исследованиях В.В. Воронковой, Б.В. Лавряшиной и других четко прослеживается, что у умственно отсталых школьников в показателях физического развития наиболее характерными являются такие нарушения, как отставание в длине и массе тела или ожирение; нарушение осанки и деформация стопы; низкие показатели жизненной емкости легких и окружности грудной клетки.

В связи с этим *целью исследования* явилось оценить функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем детей с нарушениями интеллекта.

*Методы и организация исследования.* Исследование проводилось на базе МОУ «Шекснинская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В исследовании приняли участие учащиеся 12-14 лет, в количестве 14 человек.

Наиболее информативными и доступными методами контроля за функциональным состоянием в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут быть следующие:

1. Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы:

✓ Проба Руфье.

2. Функциональное состояние дыхательной системы:

✓ Проба Штанге: измеряется максимальное время задержки дыхания после субмаксимального вдоха.

✓ Проба Генчи: регистрация времени задержки дыхания после максимального выдоха.

3. Также оценивали такие показатели, как: рост, вес, ИМТ.

*Результаты исследования и их обсуждение.*

Результаты проведённого исследования представлены в таблицах 1-3.

Таблица 1

### Индивидуальные показатели физического развития испытуемых

№ п/п	Рост, м	Масса тела, кг	ИМТ	Оценка ИМТ
1	1,59	66,5	26,30	Лишний вес
2	1,48	63	28,76	Ожирение 1 степени
3	1,65	83,8	30,78	Ожирение 1 степени
4	1,59	65,5	25,90	Лишний вес
5	1,49	64	28,82	Ожирение 1 степени
6	1,53	75	32,03	Ожирение 2 степени
7	1,67	96,4	34,56	Ожирение 2 степени
8	1,46	61	28,6	Ожирение 1 степени
9	1,60	66	25,8	Лишний вес
10	1,54	63	26,6	Лишний вес
11	1,63	76	28,6	Ожирение 1 степени
12	1,44	63	30,4	Ожирение 1 степени
13	1,61	68	26,2	Лишний вес
14	1,56	74	30,4	Ожирение 1 степени

Из полученных результатов мы видим, что у всех испытуемых наблюдается лишний вес, ожирение 1 и 2 степеней. Наибольшее значение ИМТ у ребенка под № 7, наименьшее у № 9. Следует отметить, что лишний вес является последствием медикаментозного сопровождения учащихся, основанного на их основном заболевании – нарушении интеллекта.

Таблица 2

### Результаты оценки функционального состояния сердечно-сосудистой системы испытуемых (проба Руфье)

Уровень адаптации к нагрузке	Количество учащихся, чел.	Доля учащихся от общего числа, %
Неудовлетворительно	4	28,57
Слабо	6	42,85
Удовлетворительно	4	28,57
Хорошо	-	-
Отлично	-	-

Из данных таблицы можно сделать вывод, что состояние сердечно-сосудистой системы у 6 детей (42,85 %) находится в зоне слабой адаптации к

нагрузке, 4 ребенка (28,57%) имеют удовлетворительный уровень и неудовлетворительный уровень.

Таблица 3

**Результаты оценки функционального состояния  
дыхательной системы испытуемых**

Уровень	Проба Штанге		Проба Генчи	
	Кол-во учащихся, чел.	Доля уч-ся от общего числа, %	Кол-во учащихся, чел.	Доля уч-ся от общего числа, %
Неудовл-но	6	42,85	9	64,28
Удовл-но	7	50,0	4	28,57
Хорошо	1	7,15	1	7,15

По данным таблицы мы видим, что состояние дыхательной системы по пробе Штанге у 7 детей (50%) имеет удовлетворительное состояние, 6 (42,85%) в неудовлетворительном состоянии, 1 ребенок (7,15%) имеет хорошую дыхательную систему.

Проба Генчи показала, что 9 детей (64,28%) имеют неудовлетворительный уровень дыхательной системы, у 4 детей (28,57 %) результаты находятся в зоне удовлетворительного значения, 1 ребенок имеет хорошую дыхательную систему.

Также хочется отметить, что дети столкнулись со сложностями в понимании проб для определения состояния дыхательной системы.

*Выводы.*

Оценка физического развития детей, функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной системы позволяют сделать следующие выводы:

1. Показатели физического развития школьников с нарушением интеллекта показали, что у всех исследуемых детей превышена масса тела от превышения массы тела до ожирения 2 степени.

2. Проба Руфье показала, что у детей с интеллектуальными нарушениями состояние сердечно-сосудистой систем находится в удовлетворительном состоянии.

3. Наши исследования оценки дыхательной системы подтвердили, что у детей с нарушением интеллекта низкие показатели жизненной емкости легких.

1. Тебенова К.С. Оценка физического статуса детей с интеллектуальной недостаточностью / К.С. Тебенова, А.М. Рахметова, К.М. Туганбекова, А.Б. Кулов // Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 258-261.

2. Малер А.Р. Проблема воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей за рубежом / А.Р. Малер // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 25-27.

## АУТОГЕННАЯ ТРЕНИРОВКА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ 14-15 ЛЕТ К СОРЕВНОВАНИЯМ

*Е.С. Быкова*

*Научный руководитель Н.Н. Мелентьева, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

В современных социокультурных условиях, добиваясь высоких результатов, спортсменам необходимо ежедневно выдерживать не только серьезные физические, но и запредельные эмоциональные нагрузки. Именно этот факт определяет важное значение психологического фактора в спортивной подготовке. Зачастую за период интенсивных тренировок возникают перенапряжение, страх перед нагрузками, проявляется чрезмерная раздражительность, страдает качество сна, меняется аппетит. В последнее время все чаще во время ответственных соревнований отмечаются случаи нервных срывов среди спортсменов, когда излишнее волнение не дает им показать результаты, соответствующие уровню подготовки. Для предотвращения таких фактов в спортивной практике рекомендуется проводить регулярный контроль не только физического состояния, но и психологической регуляции спортсменов.

Ученые считают, что в общем виде результат спортсмена – это так называемое триединство: результат физической подготовки, функциональная подготовка и психологическая подготовка [1].

Стабильность состояния человеческой психики зависит от осознаваемого целенаправленного воздействия самого человека, а также от неосознаваемых процессов. А для спортсмена-лыжника большую значимость имеет навык управления своим организмом, как в физическом, так и психологическом плане, для того, чтобы во время соревнований грамотно оценивать свои действия, регулировать свое психоэмоциональное состояние в зависимости от задачи и показывать отличные результаты.

Также важно для спортсмена-лыжника применять приемы для восстановления работоспособности после интенсивных спортивных нагрузок. Изучение соответствующих психологических методов в области спорта своевременно и актуально.

Метод аутогенной тренировки находит все большее применение в спортивной практике. В последние годы он вышел за границы применения его в медицинских целях и может применяться в качестве одного из средств психологической подготовки атлета в спортивной практике.

Ученые считают, что основные результаты, полученные при применении аутогенной тренировки, имеют взаимосвязь с развитием у спортсмена способности к образным представлениям, а также способствуют

улучшению памяти, усилению рефлексивной способности сознания, возможностей саморегуляции произвольных функций и формирование умений к сознательному управлению произвольными функциями.

Психологическое состояние оказывается решающим практически в любом виде деятельности, в том числе и в спорте. Часто спортсмены не выдерживают высоких нагрузок и заканчивают спортивную карьеру, потому что не владеют методами саморегуляции и самовосстановления. Постоянно сталкиваясь с ситуацией выбора разных способов действий в зависимости от поставленных целей и задач, индивидуальных особенностей, способностей соперников, спортсмен часто находится в ситуации напряжения и неопределенности. Особо актуальна проблема предстартового состояния у молодых, неопытных спортсменов. Они чаще, чем опытные, впадают в неблагоприятные предстартовые состояния, перегорая еще до старта и обрекая себя на неудачное выступление. В этой связи необходима помощь юным спортсменам на пути к высокому результату.

Цель исследования: выявить эффективность влияния аутогенной тренировки на уровень тревожности лыжников-гонщиков 14-15 лет.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературные источники, касающиеся проблематики исследования.
2. Определить уровень личностной и ситуативной тревожности у лыжников-гонщиков 14-15 лет перед соревнованиями.
3. Составить комплексы аутогенной тренировки для лыжников-гонщиков 14-15 лет и выявить их эффективность.

Методы исследования: метод анализа литературных источников, психологическое тестирование, педагогический эксперимент, метод изучения документов (протоколов соревнований).

Педагогическое исследование было проведено 26 августа 2017 года на базе «МАУ Лагерь отдыха "Орленок"» спортивная смена, г. Вельск. Количество испытуемых 20 человек (10 девочек и 10 мальчиков), занимающиеся в МБУДО «Вельская ДЮСШ» г. Вельск (отделение лыжные гонки – учебно-тренировочная группа: 5-6-й год обучения). Спортивная квалификация участников исследования: кандидат в мастера спорта – 4 человека, 7 спортсменов имеют I взрослый разряд, 4 спортсмена – II взрослый разряд, 1 спортсмен – III взрослый разряд, 3 лыжника не имеют спортивного разряда. Возраст участников исследования 14-15 лет.

Психологическое тестирование позволило определить уровень личностной и ситуативной тревожности лыжников-гонщиков 14-15 лет перед стартом Открытых областных соревнований по лыжероллерам памяти мастера спорта международного класса Фокина Николая (г. Вельск Архангельской области). В план тестирования был включен тест «Исследование тревожности» (опросник Спилберга). Методика Ч.Д. Спилберга является единственной, которая

позволяет дифференцированно исследовать тревожность как личностное свойство и как состояние. Схема проведения: спортсменам предлагалось ответить на 40 вопросов опросника Спилбергера, 20 из которых определяли уровень личностной тревожности, остальные 20 – уровень ситуативной тревожности перед стартом. В методике есть параметры, которые указывают на низкий, средний или высокий уровень тревожности как личностной, так и ситуативной.

Результаты педагогического тестирования позволили констатировать следующие факты. Высокий уровень (больше 45 баллов) личностной тревожности отмечен у 15 % испытуемых, умеренный уровень (31-44 баллов) – у 65%, низкий (до 30 баллов) – у 20%.

Результаты исследования показали, что высокий уровень ситуативной тревожности (в нашем случае предстартовой) наблюдается у 90 % испытуемых. Следует отметить, что только у 10% испытуемых (2 девочки, имеющие II взрослый разряд) определена умеренная ситуативная тревожность.

Средний балл личностной тревожности по группе составил 37, что является умеренным уровнем тревожности по шкале Спилберга, в то время как уровень ситуативной (предстартовой) тревожности по группе – высокий и составляет 56 баллов.

Выявлено, что уровень личностной тревожности у девушек в среднем составил 36 баллов, в то время как у юношей этот показатель равен 38 баллов. Следует отметить, что оба показателя отражают умеренный уровень личностной тревожности спортсменов. Это является характерным результатом для детей, систематически занимающихся спортом (в нашем случае лыжным спортом).

Определяя уровень ситуативной тревожности отдельно девушек и юношей, выявлены следующие результаты: у девушек в среднем результат составил 56 баллов (высокий уровень), у юношей также отмечен высокий уровень – 57 баллов.

В соответствии с уровнем квалификации лыжников выявлены следующие результаты: у спортсменов, имеющих I взрослый разряд, уровень личностной тревожности составил в среднем 39 баллов, ситуативной – 58 баллов. У лыжников II взрослого разряда средний балл личностной тревожности составил 34, ситуативной – 49. У спортсменов III взрослого разряда средний балл личностной тревожности равен 39, ситуативной – 52. У занимающихся, которым присвоено звание кандидат в мастера спорта средний балл личностной тревожности составил 39, ситуативной – 56. У занимающихся, которые пока не имеют спортивного разряда, выявлены следующие результаты: 34 балла – уровень личностной тревожности, 62 балла – уровень ситуативной тревожности.

Таким образом, можно сделать вывод, что самый низкий уровень ситуативной тревожности у занимающихся, имеющих II взрослый разряд (49 бал-

лов), в то время как наиболее высокий уровень ситуативной тревожности у лыжников-гонщиков, не имеющих спортивного разряда (62 балла).

Нами было выявлено, что те лыжники, у которых уровень ситуативной тревожности перед стартом был высокий, показали низкий результат на соревнованиях по лыжероллерам. Заметим, что на результат в соревновании оказывают многочисленные факторы (уровень физической подготовленности спортсмена, владение техникой двигательного действия, качество спортивного инвентаря, характер волевых проявлений, волнение перед стартом и т.д.). В нашем случае мы лишь предполагаем наличие положительной взаимосвязи уровня ситуативной тревожности и показанного результата в соревновании. Возможно, показанные результаты связаны с тем, что данные соревнования явились первыми в течение долгого подготовительного (летнего) периода тренировки. У спортсменов после зимы не было стартов.

На протяжении трех месяцев испытуемым было предложено проводить сеансы аутотренинга в домашних условиях не менее трех раз в неделю. Нами были разработаны положения по проведению сеансов аутотренинга.

- заниматься аутотренингом вначале необходимо лежа на спине;
- руки слегка согнуть в локтевых суставах, положить их вдоль тела, ладонями вниз;
- носки ступней расслабить и развести;
- при выполнении упражнения в исходном положении сидя также предложены рекомендации: кресло должно иметь высокую спинку с опорой для головы и мягкие подлокотники, для этого может служить и любой другой удобный стул;
- аутогенная тренировка должна проводиться в полной тишине.

Приведем пример сеанса: «Соревнования дают мне радость и свободу. Соревнования доставляют мне удовольствие. Я справлюсь. Я готов к борьбе. Я выхожу на старт с уверенностью в себе. Я спокоен и хладнокровен. Я стартую легко и быстро. Я отталкиваюсь палками резко и сильно».

В начале зимнего спортивного сезона (декабрь 2017 года) на первых соревнованиях планируется провести повторное психологическое тестирование, которое позволит выявить изменения в уровне тревожности лыжников-гонщиков. С учетом полученных результатов будут внесены коррективы в учебно-тренировочный процесс, в частности в содержание психологической подготовки лыжников-гонщиков.

1. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта : учебное пособие / Г.Д. Горбунов. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Советский спорт, 2012. – 312 с.



## ОСВОЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКАМИ 5–6 ЛЕТ СПОСОБОВ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ НА ЛЫЖАХ В УСЛОВИЯХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ

*Е.В. Ершова*

*Научный руководитель Н.В. Румянцева, канд. пед. наук, доцент  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда*

Анализ научно-методической литературы показывает, что в последнее время большое внимание уделяется вопросам воспитания детей в семье. Учеными и педагогами отмечается огромный воспитательный потенциал семьи. Цель физического воспитания детей в семье – последовательное физическое совершенствование, обеспечивающее их готовность к жизни. Как отмечает Ким Т.К., готовность ребенка к жизнедеятельности в новых условиях современного общества должна формироваться в здоровой социальной среде, духовно объединяющей ближайшее окружение ребенка, в том числе семью и образовательное учреждение. При этом следует учитывать не только оздоровительную направленность, но и всестороннее развитие личности [2].

Как отмечает ряд авторов, личный пример родителей, их авторитет и поведение, образ жизни семьи, ее уклад, семейные традиции, ценностные ориентации и правильная оценка культурно-воспитательной ценности факторов физической культуры и спорта, а также совместные занятия с детьми имеют важное значение в приобщении ребенка к занятиям физическими упражнениями и спортом [1-3].

Опыт совместных занятий родителей с детьми дает ряд положительных результатов. Как отмечает ряд авторов, подобная практика пробуждает интерес у родителей к уровню «двигательной зрелости» детей и способствует развитию у детей двигательных навыков в соответствии с их возрастом и способностями. Совместные занятия углубляют взаимосвязь родителей и детей. Ускоряется процесс освоения ценностей физической культуры, как детьми, так и их родителями. Семья с пользой проводит свободное время, которое служит взаимообогащению, способствует всестороннему развитию ребенка. При этом авторы акцентируют внимание, что совместные занятия имеют большое воспитательное значение не только для детей, но и для родителей, которые становятся организаторами разнообразных форм физического воспитания для своих детей и сами активно участвуют в их проведении [1, 2].

Родители могут показать, объяснить, как нужно выполнять упражнение. Помощь родителей облегчает процесс освоения знаний, двигательных умений и навыков. Как правило, родители чутко наблюдают за самочувствием детей в процессе выполнения физических упражнений. Контроль родителей должен

распространяться на выбор доступных для детей видов физического труда, правильного выполнения движений, применяемых в повседневной жизни и входящих в различные виды деятельности.

Грамотно организованный процесс физического воспитания дошкольников в семье способствует своевременному овладению двигательными умениями, навыками, необходимыми для повседневной практической деятельности, развитию у детей ловкости, быстроты, силы, гибкости.

Учитывая особую восприимчивость детей дошкольного возраста к убеждениям, положительному поведению родителей, семейному укладу, нами было выполнено исследование успешности освоения техники передвижения на лыжах в условиях организованного семейного воспитания.

Цель исследования – выявить влияние совместных семейных физкультурных занятий на уровень владения техникой передвижения на лыжах дошкольников.

Методы исследования. С целью оценки успешности освоения техники передвижения на лыжах дошкольниками, а также изучения передового опыта родителей в использовании средств лыжной подготовки в физическом воспитании дошкольников было проведено педагогическое наблюдение. Оценка владения техникой передвижения на лыжах осуществлялась на основе критериев, предложенных Г.А. Сергеевым, И.В. Мельниковой, Ю.Н. Сивковой [4]. Фиксация техники передвижения дошкольников на лыжах осуществлялось посредством: видеофиксации техники на соревнованиях дошкольников Беби-забег Кубок Устья (г. Вельск), протоколирования на семейных лыжных прогулках на трассах ст. Локомотив (г. Вологда) и с. Конановская (Архангельская область); во время проведения мероприятий социально значимого проекта «Малые Олимпийские игры» г. Вологды (n=45).

Результаты исследования. Предварительно, приступая к оценке техники передвижения на лыжах дошкольников, нами было проведено анкетирование, позволившее распределить всех испытуемых на три группы:

- первая группа (n=12; 26,6%) – дети, с которыми родители систематически осуществляют обучение технике передвижения на лыжах. Занятия проходят не только в выходные и праздничные дни, но и на вечерних прогулках в течение рабочей недели (2-3 раза в неделю);
- вторая группа (n=22; 49%) – дети, с которыми родители периодически катаются на лыжах (2-3 раза в месяц), как правило, в выходные дни. В основном занятия представлены равномерным передвижением на лыжах и свободным катанием с горок;
- третья группа (n=11; 23,4%) – дети, с которыми родители очень редко выходят на лыжи (2-3 раза в сезон), но обучающимися ходьбе на лыжах в детском саду на физкультурных занятиях.

Оценка техники передвижения на лыжах показала, что в первой группе из 26,6% детей от всей выборки у одной половины (13,3%) отмечается высокий уровень владения техникой передвижения на лыжах со средним баллом 7,6, а у второй половины (13,3%) средний уровень владения со средним баллом 6,5.

Для высокого уровня владения техникой характерна уверенность, точность, четкость в движениях, отмечается легкость и равномерность скольжения, ловкость движений, скоординированность, ребенок свободно владеет лыжами и палками, хорошо сохраняет равновесие, легко переносит вес тела с одной ноги на другую, устойчиво стоит на лыжне, соблюдает правильную посадку лыжника.

Ребенок со средним уровнем владения техникой передвижения на лыжах уверен в себе, но его движения не достаточно четкие и точные, отмечаются небольшие затруднения в скольжении и ловкости движения, т.к. наблюдаются периоды утомления, достаточно хорошо владеет лыжами и палками, в большинстве случаев сохраняет равновесие, на лыжне не всегда устойчив и скоординирован (иногда падает), старается соблюдать правильную посадку лыжника (не всегда руки работают параллельно туловищу, движения ног не пружинящие).

У группы 2 высокий уровень владения техникой передвижения на лыжах зарегистрирован не был. Дети данной группы (49% всей выборки) по уровню владения техникой передвижения на лыжах также распределились на две примерно равные части. Чуть меньше половины детей данной группы (22,2%) имеют средний уровень владения техникой со средней оценкой 5,7 балла, вторая часть группы (26,7%) продемонстрировала низкий уровень владения техникой передвижения на лыжах с оценкой 3,2 балла.

Дошкольники 3 группы (23,4%) демонстрировали преимущественно средний уровень владения техникой передвижения на лыжах (17,8%) со средней оценкой 5,3 балла, а также низкий (6,7%), где средняя оценка составила 2,5 балла.

Ребенок с низким уровнем владения техникой не уверен в себе, робок, движения нерешительные, нескоординированные, отмечаются затруднения в скольжении, недостаток ловкости движений, быстро утомляется, с большим затруднением владеет лыжами и палками не сохраняет равновесие, часто падает на лыжне, не соблюдает правильную посадку, тело выпрямлено руки работают беспорядочно, ноги не пружинят.

Таким образом, проведенное исследование показало важность семейных традиций в организации физического воспитания ребенка в семье. Установлено, что положительный пример родителей и других членов семьи является важным условием успешного освоения техники передвижения на лыжах. Дети, с которыми родители систематически организуют лыжные прогулки и за-

нения, демонстрируют высокий и средний уровень владения техникой передвижения на лыжах, что превышает уровень освоенности техники детей, обучающихся ходьбе на лыжах в условиях дошкольного учреждения. Дальнейшая работа по обобщению опыта родителей, практикующих обучение детей дошкольного возраста ходьбе на лыжах, позволит выявить общие закономерности данного процесса.

1. Васильев С.А. Системный подход к решению проблемы физического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях семьи / С.А. Васильев // Физическая культура в школе. – 2016. – № 1. – С. 54-58.

2. Ким Т. К. Критерии и показатели эффективности взаимодействия образовательного учреждения с родителями учащихся при организации физического воспитания в семье / Т. К. Ким // Преподаватель XXI век. – 2011. – Т. 1, № 3. – С. 131-144.

3. Махалова И.В. Взаимодействие детского сада и семьи в физическом воспитании детей 6-7 лет на основе интеграции национальных культур / Махалова И.В. // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 150-157.

4. Сергеев Г. А. Методика формирования навыков передвижения на лыжах у старших дошкольников / Г.А. Сергеев, И.В. Мельникова, Ю.Н. Сивкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 4 (134). – С. 248-252.

## **ПРИБЛИЖЕНИЕ СТУДЕНТОВ К СПОРТУ В РАМКАХ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***В.В. Карпов***

*Научный руководитель С.Л. Паладьев, канд. пед. наук, доцент  
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского  
г. Ярославль*

Сегодня повышается роль высшей школы как социального института, формирующего не только компетентного специалиста, но и полноценную, здоровую личность. Высшее профессиональное образование признается в качестве приоритетного направления в развитии личности студента во всем многообразии жизненных ситуаций. Немаловажная роль в процессе становления молодого человека принадлежит образованию в сфере физической культуры и спорта, в процессе которого происходит овладение специальными знаниями и способами их рационального применения для самосовершенствования [3].

Привлекательным и весьма популярным видом физической культуры среди студенчества является спорт. Одной из проблем студенческого спорта является успешное сочетание интенсивных тренировок и обучения в вузе по избранной специальности. В настоящее время для достижения высокого спортивного мастерства необходимо уделять спортивной тренировке несколько часов в сутки и при этом выделять время на процесс обучения в вузе для освоения будущей профессии [1].

Одним из мотивов будущих студентов-спортсменов для поступления в вузы является возможность заниматься спортом во время учебы. Организационно-педагогические основы развития студенческого спорта необходимо рассматривать как совокупность государственных и общественных форм деятельности, осуществляемых в целях физического и спортивного совершенствования студенческой молодежи, удовлетворения ее интересов и потребностей, подготовки спортивного резерва для сборных команд России. Данный аспект деятельности играет немаловажную роль в перспективном развитии страны и представляет собой особое направление исследования приоритетных видов спорта, культивируемых в молодежной среде, так как студенческий спорт способствует подготовке не только высококвалифицированных специалистов, но и спортсменов [2].

В.А. Щеголев, Л.Г. Яценко [4] описали организационные особенности студенческого спорта, которые состоят в следующем:

- 1) доступность и возможность заниматься спортом в часы обязательных учебных занятий по дисциплине «Физическая культура»;
- 2) возможность заниматься спортом в свободное от учебных академических занятий время в вузовских спортивных секциях и группах;
- 3) возможность систематически участвовать в студенческих спортивных соревнованиях доступного уровня (в учебных зачетных соревнованиях по избранным видам спорта).

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского реализует все три особенности, перечисленные выше. Остановимся подробнее на предоставляемой возможности заниматься спортом в свободное от учебных академических занятий время в вузовских спортивных секциях и группах, а точнее в спортивном объединении «ЯГПУспорт».

Проект «ЯГПУспорт» начал свою работу на базе университета в начале 2013-14 учебного года. Была создана спортивная команда, в которую входило 23 человека из разных факультетов вуза. На протяжении года команда участвовала в различных спортивных мероприятиях: от внутривузовских до международных.

В феврале 2015 года было создано «Спортивное объединение» университета, куда входил ряд различных направлений:

- Чирлидинг – 31 человек;

- Футбол – 11 человек;
- Баскетбол – 13 человек;
- Спортивная команда – 29 человек;
- Интеллект направление – Спортивное «Что? Где? Когда?» – 10 человек;
- «Группа поддержки» – 25 человек;
- «Организация спортивных мероприятий на уровне вуза» – 14 человек.

«ЯГПУспорт» осуществляет свою деятельность в соответствии с приоритетными направлениями социальной, в том числе молодежной политики Ярославской области:

- Закон Ярославской области о молодежной политике. Статья 20. Поддержка деятельности молодежных и детских общественных объединений.

- Стратегия действий по развитию молодежи в интересах модернизации Ярославского региона на период 2015-2025 годы. А именно в таких аспектах, как «Здоровье сохранной деятельности и занятие спортом», «Профилактической деятельности».

**Основная цель объединения:** создать условия для развития студенческого спорта в ЯГПУ им К.Д. Ушинского.

Для достижения поставленной цели реализуются следующие **задачи**:

- Выявление и развитие мотивированного интереса у студентов к занятию спортом;
- Создание различных направлений деятельности для охвата большинства студентов университета и привлечения их к спорту;
- Вовлечение студентов в социально-значимую деятельность;
- Обеспечение качественного и содержательного досуга студентов ЯГПУ.

С целью определения влияния деятельности спортивного объединения на студентов университета нами было проведен опрос участников спортивного направления и студентов, которые пока не занимаются спортом. Нами были использованы две методики:

1. Методика диагностики направленности личности Б. Басса, которая позволила выявить, к чему стремится человек, что для него является самым важным и ценным.

2. Авторская методика, направленная на выявление основных мотивов посещения спортивного объединения.

Результаты проведенного исследования выявили, что первая категория студентов проходит социализацию более эффективно, чем вторая, и субъективная позиция у них формируется раньше.

Студенты, которые входят в спортивное направление, больше направлены на дело, заинтересованы в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентированы на деловое сотрудничество, способ-

ны отстаивать в интересах дела собственное мнение. Также у данных студентов проявляется направленность на общение – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность.

Такой же опрос был проведен и на студентах, не занимающихся в спортивном направлении. Здесь же мы увидели картину в точности противоположную. На первом месте у опрошенных стоит направленность на себя, ориентация на прямое вознаграждение безотносительно от содержания работы, склонность к соперничеству. Далек по баллам расположились направленность на дело и направленность на общение.

Изучая мотивацию студентов, посещающих спортивное объединение, нами было выявлено, что участники спортивного направления заинтересованы в развитии своих как физических, так и морально-волевых качеств. Они готовы стремиться к чему-то новому, учиться этому как внутри коллектива, так и лично. Готовы работать в направлении, несмотря на слабую финансовую поддержку университета.

Тем самым мы можем сделать вывод, что студенты, входящие в спортивное направление, больше направлены на результат. Причем результат не личностный, а коллективный. Коллективный результат равен своему достижению, так как общее дело стоит выше, чем личное.

Спортивное направление в университете позволяет студентам развиваться в различных сферах внутри коллектива, помогает решить одну из больших проблем в университете для первокурсников – это проблема адаптации абитуриента. Попадая в спортивное направление, в коллектив первокурсник чувствует себя более защищенным, нужным, приобщенным к общему делу. Все это позволяет ему быстрее адаптироваться в студенческой жизни.

1. Алексеев, И.С. Теоретико-методические аспекты подготовки спортсменов в условиях вуза [Текст] / И.С. Алексеев // Вестник бурятского государственного университета. – 2013. – № 13. – С. 5–8.

2. Пасмуров, А.Г. Влияние Универсиады 2013 в Казани на развитие студенческого спорта в России [Текст] / А.Г. Пасмуров // Омский научный вестник. – 2011. – № 5. – С. 168–171.

3. Цакоев, А.А. Эффективность занятий физической культурой студентов ВУЗа [Текст] / А.А. Цакоев // Вестник Университета. – 2012. – № 7. – С. 287–291.

4. Щеголев, В.А. Спорт. Индивидуальный выбор видов спорта или систем физических упражнений [Электронный ресурс] / В.А. Щеголев, Л.Г. Яценко. – URL: <http://www.unibassein.ru/trener/kurs/t8.htm> (дата обращения: 11.11.2014).

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БРОСКУ ФРИСБИ «БЛЕЙД»

*Р.С. Ленин*

ст. преподаватель кафедры ТОФВиСД  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

Игры с фрисби набирают все большую популярность в нашей стране. В России с 2015 года существует федерация летающих дисков. В течение года проводятся различные чемпионаты среди мужчин и женщин, среди студентов и учащихся. Все больше регионов создают свои команды и вовлекаются в тренировочный процесс.

Знакомство с фрисби начинается с овладения техникой бросков. Одним из решающих факторов для достижения победы в играх с фрисби является совершенствование технического мастерства бросков. Стандартными или плоскими бросками являются бэкхенд и форхенд. Бросок блейд чаще применяют при играх в помещении или же на улице в безветренную погоду [2]. Блейд – это форхенд, который высоко летит и загибается влево. Он является особой версией обводного броска [1, 3].

Изучив существующие научные исследования, мы пришли к выводу, что на данный момент не существует научно обоснованных методических разработок по методике обучения броску «блейд», поэтому мы считаем актуальным проведение исследования в этом направлении.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что разработанные нами особенности методики обучения броску «блейд» фрисби будут способствовать повышению эффективности обучения данному двигательному действию.

Объект исследования: методика обучения броску «блейд». Предмет исследования: техника броска «блейд». Цель исследования: разработать и доказать эффективность методики обучения броску «блейд».

В начале эксперимента мы провели анализ техники броска, что позволило нам впоследствии выявить с помощью метода экспертной оценки основные ошибки при его овладении:

- отсутствие закручивающегося движения диска;
- неправильное исходное положение;
- неправильный хват диска;
- неточный полет диска.

В ходе исследования нами был проведён абсолютный педагогический эксперимент, который проводился на базе МОУ СОШ № 41 города Вологды. Возраст занимающихся составил 12-14 лет. В ходе эксперимента была апробирована эффективность разработанной нами особенности методики обучения броску «блейд».



Вначале нами была проведена оценка уровня владения броска фрисби «блейд» у испытуемых до эксперимента по трехбалльной системе.

Полученные нами результаты показали, что 80% респондентов имеют уровень владения техникой броска фрисби «блейд» ниже среднего, 10% имеют средний уровень и 10% показали низкий уровень, то есть бросок способом блейд не был выполнен. Высокий уровень владения броском блейд не показал ни один из спортсменов.

Следующим нашим этапом было проведение контрольного тестирования. Нами были проведены тесты на точность и на дальность броска фрисби «блейд».

Полученные результаты показали, что у занимающихся степень освоения техники броска «блейд» далека от совершенства. Исходя из этого, нами были подобраны упражнения, целью внедрения которых в процесс обучения являлось повышение степени овладения техникой броска.

Занятия на этапе педагогического эксперимента проводились с очередностью три раза в неделю в течение трех месяцев (декабрь 2016 – февраль 2017), продолжительностью 1 час 30 мин.

Обучение броску «блейд» проходило с помощью разработанного нами комплекса специальных упражнений. Он проводился в основной части тренировочного занятия. Его особенностью являлось то, что программа работы составлена таким образом, что 50% тренировочного времени уделялось броскам «блейд», все остальное тренировочное время – совершенствованию ранее изученных бросков, ловле диска и технико-тактическому взаимодействию игроков в алтимат.

Обучение броску «блейд» проходило в четыре этапа:

- 1 этап – начальное разучивание;
- 2 этап – углубленное разучивание;
- 3 этап – этап закрепления;
- 4 этап – этап совершенствования.

Во всех четырех этапах обучения броску «блейд» занимающимся давались и теоретические знания о технике и значении броска, где он применяется, когда лучше его использовать в игре.

В первый месяц объем упражнений и длительность серий в рамках одного тренировочного занятия были небольшими, чтобы не снизить тренирующее воздействие. Начиная со второго месяца некоторые упражнения выполнялись на фоне начальной стадии утомления, т.к. под воздействием фактора утомления и эмоциональной напряженности во время игры алтимат происходит дискоординация автоматизированных движений спортсменов, точность и качество бросков снижается. Поэтому предложенные нами упражнения на фоне начального утомления способствовали адаптации организма к условиям игровой деятельности, развитию волевых качеств, при этом сохранялись требования к качеству и точности выполнения броска блейд.

Для достижения начального уровня утомления нами применялись следующие методические приемы:

- ограничение времени на выполнение упражнения;
- увеличение количества дисков в упражнениях при совершенствовании бросков блейд;
- совершенствование техники броска блейд с перемещениями на повышенной и максимальной скорости.

Мы придерживались принципа постепенности, который проявлялся в усложнении заданий, но задания не усложнялись, пока занимающиеся не освоили данный нами ранее материал. Также нами использовался принцип индивидуализации, он применялся к учащимся, у которых возникали частые ошибки при выполнении предложенных нами упражнений.

После педагогического эксперимента мы повторно провели оценку уровня владения броском фрисби «блейд» методом экспертного оценивания.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что уровень владения данным броском улучшился, так, например, до эксперимента 80% респондентов имели уровень ниже среднего, а после эксперимента большинство школьников имеет средний уровень владения броском «блейд», его показали 55% респондентов. Уровень ниже среднего показали только 5% школьников, высокий уровень наблюдается у 40% детей. Таким образом, можно констатировать факт, что уровень владения техникой броска «блейд» значительно улучшился.

Затем мы провели контрольное тестирования на точность. Испытуемым давалось 5 попыток, фиксировались попадания в обруч. До эксперимента результат составлял 0,3 попадания, а после эксперимента средний результат увеличился значительно и составил 3,55 попадания.

При тестировании на дальность испытуемым давалось 5 попыток, фиксировалось количество перебрасываний волейбольных площадок. До эксперимента результат был 0,55 пробросов, а после эксперимента увеличился до 4,4 пробросов.

Таким образом, можно констатировать факт эффективности применения разработанной нами методики обучения броску «блейд» у занимающихся 12-14 лет.

1. Наумов, Е. Руководство по броскам [Электронный ресурс] / Е. Наумов. – Режим доступа: <https://175g.ru>

2. Техническая и тактическая подготовка игроков в алтимат: методическое пособие / сост. Р.С. Ленин, С.В. Романов. – Вологда: ВоГУ, 2015. – 47 с.

3. Blade [Электронный ресурс] // Броски: сайт. – Режим доступа: <https://175g.ru>.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*М.Л. Оншина*

*Научный руководитель Н.Л. Елагина, канд. пед. наук, доцент*  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

Великий русский писатель В.Г. Распутин говорит, что экология – самое громкое слово на земле, громче войны и стихии.

Окружающая среда России характеризуется большим количеством экологических проблем: около 40 % территории России к концу 1990-х гг. испытывали на себе серьезные экологические проблемы, такие как обезлесение, радиоактивное загрязнение, загрязнение воздуха и воды. По официальным данным, на 15 % территории Российской Федерации, где проживает примерно 60 % населения, качество окружающей среды является неудовлетворительным. Загрязнение водного бассейна в стране приняло очень большие масштабы (75 % поверхностных вод и 50 % всех вод страны) [1].

Российский воздух считался самым загрязненным во времена РСФСР. В 119 городах России (58 % городов) степень загрязнения воздуха оценивается как очень высокая и высокая и только в 17 % городов – как низкая.

По результатам опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения, граждане России считают, что бытовые отходы также являются главной экологической проблемой страны. Ежегодно в России образуется несколько десятков миллионов тонн бытовых отходов. Применяемые в настоящее время в России методы управления отходами неэффективны [3].

Неблагополучная экологическая обстановка является причиной снижения средней продолжительности жизни, роста уровня заболеваемости и смертности населения. Острота экологических проблем приводит к усилению социальной напряженности в обществе, развитию онкологии, заболеваниям органов дыхания, кровообращения и нервной системы [6].

Так как экологическая проблема является одной из важнейших глобальных и актуальных проблем развития, мы считаем, что с самого детства в семье, в школе, необходимо прививать экологическую грамотность. Дети должны понимать важность сохранения окружающей среды и собственной жизни; бережно относиться к своему здоровью [4].

Парламентские слушания в России по вопросам экологического образования от 20.10.2000 г. отметили низкий уровень экологической культуры общества как основную причину экологического кризиса. Поэтому в законе РФ «Об охране окружающей среды» (1992, 2002-х годов) отмечается значимость развития экологической культуры народа, каждого члена общества.

Среди всего многообразия социальных институтов семья, школа и система дополнительного образования занимают важное место, так как их воспитательное воздействие длительно и целенаправленно и происходит в тот период жизни ребенка, который отличается высокой восприимчивостью ко всякого рода влияниям [2].

В настоящее время мало литературы, которой могут пользоваться учителя физической культуры по вопросам экологии. А в ФГОС основного общего образования говорится о важности экологических знаний. На уроках физической культуры нужно создать благоприятные условия «для развития и самореализации обучающихся, для формирования здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни». Как отмечает А.И. Зиятдинова, физические упражнения – это средство поддержания экологического равновесия, а физическая культура, по своей сути, является защитным барьером от отрицательных воздействий окружающей среды [5]. Большая роль в экологическом образовании возлагается на профессиональных педагогов и психологов. В школах отмечается низкая эффективность экологического образования из-за скудности педагогических технологий, используемых учителем, в том числе и на уроках физической культуры, поэтому мы считаем проблему формирования экологических знаний важной [2].

Цель нашей работы: повышение уровня экологических знаний у обучающихся на уроках физической культуры.

Задачи:

1. Определить уровень экологических знаний у обучающихся 8-х классов;
2. Разработать исследовательские задачи для формирования экологических знаний на уроке физической культуры и проверить их эффективность.

Объект исследования: экологические знания обучающихся.

На начало эксперимента методом случайной выборки были определены экспериментальная и контрольная группы. С помощью анкетирования, которое включало в себя 15 вопросов открытого и закрытого характера, мы проверили уровень экологической образованности обучающихся 8-х классов. Было выявлено, что респонденты обеих групп на начало эксперимента по уровню экологических знаний примерно одинаковы и имеют уровень ниже среднего/низкий, так как многие опрошенные ошибаются или затрудняются в выборе варианта ответа.

Основным средством для формирования экологических знаний были исследовательские задачи. Для проведения эксперимента нами был разработан перечень исследовательских задач и определен алгоритм их решения, которые мы апробировали на уроках физической культуры с экспериментальной группой обучающихся.

Исследовательская задача – это задача, в которой описываются некоторые явления, и человеку необходимо объяснить их, выявить причины или

спрогнозировать результат. Перед человеком стоит вопрос «Почему? Как происходит?».

Разработанные задачи мы вставляли в ход урока в зависимости от учебной программы, содержания урока, климатических и гигиенических условий [7].

Таблица 1

### Разновидности исследовательских задач

Задача общего направления	Специальная задача
<p>Данные задачи носят общий характер.</p> <p>Вопросы к общим задачам:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Что такое экология?</li> <li>➤ Что такое экологические знания и для чего они нужны человеку?</li> <li>➤ Что вызывает потребность заниматься экологической деятельностью?</li> <li>➤ Важно ли оберегать природу?</li> <li>➤ Когда празднуется День экологических знаний?</li> </ul> <p>Данные задачи разбирались в начале урока, пока не наступило утомление и не рассеялось внимание у обучающихся.</p>	<p>Данные задачи носят более узкий характер, привязаны к теме урока и зависят от расписания обучающихся.</p> <p>Вопросы к специальным задачам (после большой перемены):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Что делать, если после обеда, на уроке физической культуре выполнять различные упражнения тяжело и начинает колоть бок?</li> <li>➤ Можно ли пить воду во время занятий?</li> <li>➤ Как влияет никотин на организм человека?</li> </ul> <p>Вопросы к специальным задачам (на улице):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Что за желтый налет образуется на лужах после дождя?</li> <li>➤ Как переносит отрицательное воздействие окружающей среды нетренированный и тренированный организм?</li> </ul> <p>Вопросы к специальным задачам (в конце занятий в зале):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ По каким внешним признакам можно определить утомление?</li> <li>➤ Причины травматизма во время занятий?</li> <li>➤ Для чего мы меряем пульс во время занятий?</li> </ul>

Алгоритм решения задач включает в себя: постановку задачи, вопрос, выявление проблемы, обдумывание и формулировку противоречий, выдвижение идеального конечного результата, определение ресурсов, применение приемов решения противоречий и анализ решения.

В течение каждого урока выделялось время для решения экологических задач с обучающимися. Мы задавали задачу классу, затем с помощью интервьюирования, беседы, сюжетно-ролевой и подвижной игры («Спасти от жары/холода»), экологического случая, «Ораторского жезла» (мяча) или других методов получали решение, выход из определенной ситуации. Если обучающиеся не желали отвечать, то назначался говорящий. После всего мы проводили анализ совместной деятельности с обучающимися.

По окончании эксперимента было проведено повторное анкетирование обеих групп с целью эффективности разработанных исследовательских задач. Было определено, что экспериментальная группа улучшила показатели своих

знаний в области экологии и вышла на новый уровень – выше среднего – высокий. По сравнению с исходными данными, усвоение знаний экспериментальной группы обучающихся увеличено: на вопрос «Что такое экология?» на 30 %, «Что за желтый налет на лужах образуется после дождя?» – 41 %, «Когда празднуется День Экологических знаний?» – 36 %, «По каким внешним признакам можно наблюдать наступление утомления во время занятий физической культурой?» – 30 %, «Основные причины травматизма во время занятий физической культурой?» – 31 % и «Как переносит отрицательные воздействия экологических загрязнений нетренированный и тренированный организмы?» – 29 %.

Стоит отметить, что контрольная группа в этом направлении осталась на том же уровне, что и до эксперимента – ниже среднего, потому что многие опрошенные меняют свою точку зрения, дают неполные варианты ответа, либо вовсе затрудняются в них.

Включенные в процесс урока физической культуры задания по экологии дали положительный результат. Применение на практике исследовательских задач по экологии позволило повысить уровень экологического образования обучающихся экспериментальной группы на уроках физической культуры. Экологические знания играют важную роль в жизни каждого обучающегося, они направлены на оптимизацию деятельности человека по отношению к природе, к самому себе, а также на достижение гармонии между средой и обществом. Соединение организма с природой осуществляется в процессе мышечной деятельности, поэтому физическая культура и ведение здорового образа жизни являются защитным барьером от отрицательных воздействий окружающей среды.

Все это говорит о том, что разработанные нами исследовательские задачи эффективны, следовательно, их можно использовать на уроках физической культуры, а также в кружковой работе и при реализации тренировочного процесса.

1. Болезни плохой экологии [Электронный ресурс]: Клуб потребителей АРГО. 2004 – 2015. – Режим доступа: <http://argonet.ru/bolezni-plohoj-ekologii.html>

2. Воспитание экологической культуры у детей и подростков: учебное пособие. / Дежникова, Н. С., Иванова, Л. Ю., Клемяшова, Е. М. [и др.]. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 63 с.

3. Государственный доклад «О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2011 году» [Электронный ресурс]: сайт. – Режим доступа: <http://www.solidwaste.ru/i/ndocs/687/1-120gosdoklad2011.pdf>

4. Глазачев, С. Н. Экологическая культура и образование: Очерки социальной экологии / С. Н. Глазачев, Е. А. Когай. – Москва: «Горизонт», 1999. – 174 с.

5. Зиятдинова, А. И. Экология физической культуры человека / А. И. Зиятдинова // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 8 – с. 15-17.

6. Состояние экологии в России [Электронный ресурс]: Открытая экология. 2014. – Режим доступа: <http://www.publicecology.ru/publojs-232-1.html>

7. Ширяева В.А. ТРИЗ-педагогика менеджеру современной школы [Электронный ресурс]. – М.: Сентябрь, 2008. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/konstruktoruroka/izobretatelskaa-zadaca>

## ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К ВНЕДРЕНИЮ ВФСК ГТО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ ВоГУ

*Н.А. Поспелов*

*Научный руководитель Н.В. Румянцева, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Известно, что в современном российском обществе повышается социальная значимость физического воспитания в формировании всесторонне и гармонично развитой личности выпускника вуза с высокой степенью готовности к социально-профессиональной деятельности. Негативные воздействия профессиональной деятельности в условиях интенсификации производства и ускоряющегося ритма жизни неизбежны, для кого-то они будут проявляться возникновением преждевременной утомляемости, ошибкам в производственной деятельности, к различным заболеваниям и ранней потере трудоспособности. Для нивелирования данных последствий и продления периода творческой и трудовой активности необходимо систематически работать над собой, изучать особенности своего организма, вести здоровый образ жизни, систематически пользоваться средствами физической культуры.

В данной связи внедрение ВФСК «Готов к труду и обороне» как программной и нормативной основы системы физического воспитания различных групп населения Российской Федерации призвано активизировать приобщение студенческой молодежи к ценностям физической культуры и спорта. Однако внедрение Комплекса в вузах должно быть подкреплено не только поддержкой администрации для обеспечения соответствующей материальной базы, но и готовностью преподавателей, их профессионализмом к непосредственной реализации целей и задач Комплекса в процессе физического воспитания студентов.

Целью исследования явилась оценка готовности преподавателей по физической культуре к внедрению ВФСК ГТО в образовательный процесс по физическому воспитанию студентов ВоГУ.

Методы и организация исследования. В исследовании применялся метод анкетного опроса, расчет процентного отношения. В опросе приняли участие преподаватели кафедр физического воспитания и физической культуры ВоГУ.

Результаты исследования. На рис. 1 представлены результаты самооценки преподавателями физической культуры ВоГУ степени знания содержания комплекса ГТО. Установлено, что половина опрошенных респондентов (50%) оценивают собственные знания как хорошие, 31,25% преподавателей как удовлетворительные и 18,75% как недостаточные.

Необходимо отметить, что, оценивая достаточно высоко степень собственных знаний содержания комплекса ГТО, не все преподаватели готовы к организации работы по подготовке студентов к сдаче норм ГТО (рис. 2). Так в полной мере вести работу по внедрению комплекса ГТО в образовательный процесс по физическому воспитанию студентов вуза готовы только 6,25% преподавателей.

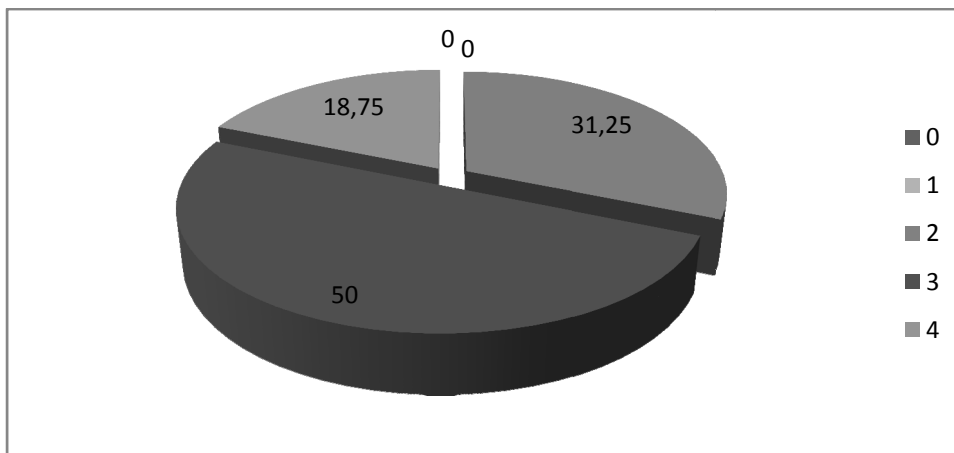


Рис. 1. Самооценка преподавателей физической культуры ВоГУ степени знания содержания комплекса ГТО:

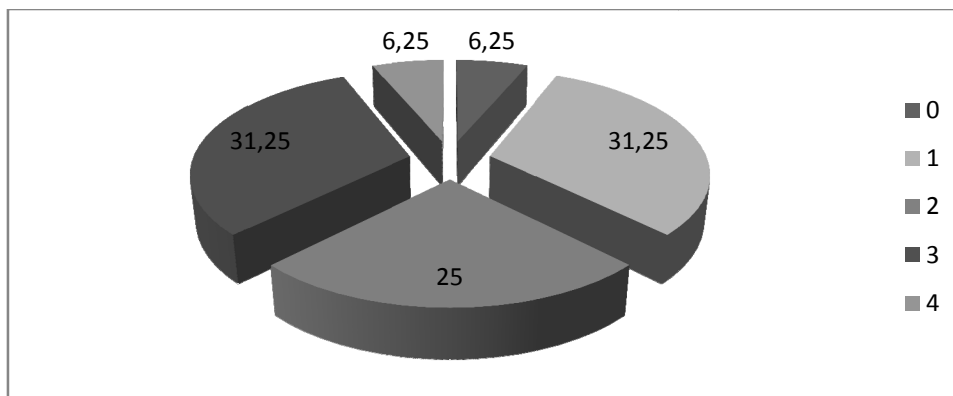
0 – практически не знаю, 1 – знания недостаточные, 2 – знания удовлетворительные, 3 – знания хорошие, 4 – знания отличные

Только третья часть преподавателей (31,25%) оценивает свою готовность вести работу в данном направлении как хорошую, а 25% респондентов как удовлетворительную. Удручает факт, что 31,25% преподавателей по физической культуре ВоГУ отмечают частичную готовность к реализации комплекса ГТО в вузе, а 6,25% полностью не готовы к данной деятельности.

Педагоги отмечают, что внедрение комплекса ГТО в вузе сдерживается определенными условиями. Так 43,75% респондентов отмечают недостаточность материально-технического оснащения образовательного процесса по физической культуре. Нас удивил данный факт, так как в комплекс ГТО в подавляющем большинстве входят упражнения, направленные на определение уровня развития ведущих двигательных качеств человека, не требующие использования специализированных технических устройств, и двигательные на-



выки, освоение которых предусматривается программами физического воспитания обучающихся (школьников, студентов).



*Рис. 2. Самооценка преподавателей физической культуры ВоГУ готовности к организации работы по подготовке студентов к сдаче норм ГТО: 0 – готовность отсутствует, 1 – готовность частичная, 2 – готовность удовлетворительная, 3- готовность хорошая, 4 – готовность отличная*

Удручает и выбор таких условий, как отсутствие материальной заинтересованности у педагогов (43,75%) и дополнительная нагрузка на преподавателей (43,75%). Учитывая, что Комплекс является программной и нормативной основой системы физического воспитания различных групп населения Российской Федерации, его реализация в вузе, на наш взгляд, должна быть органично включена в образовательный процесс по физическому воспитанию студентов. Преподаватель по физической культуре, не выходя за рамки рабочей программы и нормативы своей учебной нагрузки, в рамках теоретических и практических занятий может полноценно информировать студентов о целях и задачах Комплекса, его структуре и содержании, о процедуре регистрации на официальном сайте Комплекса и сайте муниципального центра тестирования, о процедуре допуска к выполнению нормативов Комплекса и т.п.

Следует заметить, что 37,5% респондентов одним из сдерживающих условий отмечают отсутствие заинтересованности у обучающихся в выполнении нормативов. Эта проблема фиксируется многими авторами, отмечающими низкую мотивацию студенческой молодежи. Как отмечают специалисты, для эффективного решения данной проблемы актуальна реализация системы грамотной и целенаправленной пропаганды, направленной на вовлечение молодежи в комплекс ГТО. В данной связи следует отметить, что 12,5% преподавателей отмечают малую информированность студентов о ВФСК ГТО, что, несомненно, свидетельствует о пробелах в деятельности самих педагогов, их самообразования. На данный момент исчерпывающую информацию о Комплексе можно получить на телевидении, в прессе и сети Интернет. Работает официальный сайт ВФСК «Готов к труду и обороне» – ГТО.ру. Данные источники информации могут оказать хорошее подспорье в проведении теоре-

тических занятий по физической культуре, направленных на объяснение: идеи престижности комплекса ГТО, его общественной значимости, достоинства и положительного влияния на здоровье.

Необходимо отметить, что 12,5% преподавателей отмечают отсутствие необходимой подготовки по вопросам ВФСК ГТО, что также подтверждает указанный выше факт. Мы считаем, что самообразование преподавателя является необходимым условием профессиональной деятельности, она вырабатывается в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа, мониторинга своей деятельности. Поэтому работа педагога по расширению и углублению своих теоретических знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых профессиональных навыков и умений в свете современных достижений физической культуры и спорта должна проходить систематически и не зависеть от предложенных для повышения его квалификации курсов и семинаров.

Известно, что выполнение нормативов комплекса ГТО строго регламентировано, право принимать нормативы комплекса «ГТО» у населения имеют только сотрудники Центра Тестирования ГТО, однако 18,75% преподавателей считают, что невозможность выполнения Комплекса на учебных занятиях по физической культуре является сдерживающим условием внедрения его в вузе.

Интересно мнение преподавателей на выбор мероприятий направленных на активизацию студентов ВоГУ к выполнению норм комплекса ГТО, так 56,25% педагогов отмечают, что пробное выполнение тестов на занятиях по физической культуре позволит решить данную проблему. Однако, как показывает практика, обязательное выполнение контрольных нормативов студентами, закрепленными за кафедрой физического воспитания, в начале и в конце учебного года не пополнило число студентов, получивших знаки отличия ГТО в 2016-2017 уч.г. Мы считаем, что пробное выполнение норм Комплекса обязательно должно присутствовать на занятиях по физической культуре, для того чтобы студенты могли познакомиться с процедурой выполнения упражнений и иметь ориентиры собственной готовности к выполнению норм соответствующей ступени, знать слабые и сильные стороны физической подготовленности.

Только третья часть преподавателей (по 31,25% соответственно) указали на актуальность таких мероприятий, как организованное выполнение нормативов комплекса ГТО в муниципальном центре тестирования в составе команды учебной группы (курса, факультета) и проведение соревнований по многоборью ГТО между факультетами. При этом следует отметить, попытка проведения Осеннего фестиваля ГТО в ВоГУ показала отсутствие заинтересованности у большинства преподавателей в организации студентов для участия в данном мероприятии. А ведь именно групповое участие в выполнении нормативов облегчают студенту процедуру заявки в муниципальном центре тестирования, организует его для успешного завершения тестирования, растянутого на месяц.

Только 25% преподавателей отмечают важность информирования студентов и преподавателей о комплексе ГТО на сайте ВоГУ. Проведение тематических круглых столов и научных студенческих семинаров считают актуальными мероприятиями для активизации студентов ВоГУ к выполнению норм комплекса ГТО только 18,75% респондентов. Никто из преподавателей (0%) не посчитал важным проведение тематических конкурсов стенгазет. Следует отметить, что личный пример преподавателей ВоГУ в выполнении норм комплекса ГТО отметил 31,25% опрошенных.

Таким образом, следует констатировать факт недостаточной степени готовности преподавателей по физической культуре к внедрению ВФСК ГТО в ВоГУ.

1. Гриднев, В. А. Новый комплекс ГТО в ВУЗе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений всех специальностей дневной формы обучения / В. А. Гриднев, С. В. Шпагин. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015. – 80 с.

## **СПОРТИВНОЕ КИНО КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

***С.В. Романов***

ст. преподаватель кафедры ТОФВиСД  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

В настоящее время реальный объем двигательной активности обучающихся не обеспечивает полноценного развития и укрепления здоровья подрастающего поколения. Увеличивается число школьников, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе [3]. Поэтому актуальной остается проблема низкой двигательной активности и слабого физического развития учащихся.

В этих условиях особую важность приобретает проблема формирования мотивации к урокам физической культуры. Однако, по данным литературы, в сегодняшней школе до 67% детей не заинтересованы занятиями физической культурой, так как не видят ни смысла, ни надобности в этих уроках [1].

Решить эту проблему наиболее эффективно, сформировать у подрастающего поколения ценностные ориентиры на здоровый образ жизни, потребность к регулярным занятиям физическими упражнениями нам представляется возможным посредством демонстрации специально подобранных фильмов на спортивную тематику, которые с помощью вымышленных или реальных спортсменов покажут школьникам примеры преодоления трудностей, связан-

ных с физическими и психическими нагрузками, присутствующими в спорте; продемонстрируют красоту спорта. Вместе с тем, анализ литературы позволил установить, что использование спортивных фильмов с целью повышения мотивации обучающихся к урокам физической культуры остается без внимания исследователей и практиков. Отсутствуют как подборки спортивных фильмов для решения данной задачи, так и методические рекомендации по их применению, что делает тему нашей работы актуальной.

Цель исследования – обосновать использование подобранных нами фильмов на спортивную тематику с целью повышения мотивации к урокам физической культуры.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме повышения мотивации к урокам физической культуры посредством демонстрации спортивного кино.

2. Подобрать фильмы, на спортивную тематику, способствующие повышению мотивации к урокам физической культуры.

3. Разработать методику занятий с использованием демонстрации спортивного кино с целью повышения мотивации обучающихся к урокам физической культуры.

4. Апробировать и доказать эффективность подобранных нами фильмов на спортивную тематику с целью повышения мотивации к урокам физической культуры.

Для решения поставленных задач нами использованы следующие методы: анализ литературных источников, педагогический эксперимент, тестирование, методы математической статистики.

Целью анкетирования явился сбор информации об отношении школьников к факультативным занятиям по физической культуре, содержанием которых явился показ спортивного кино и влияние показа данных занятий на уровень мотивации обучающихся к урокам физической культуры.

Анкетирование выполнено среди 19 обучающихся 9А класса общеобразовательной школы № 41 г. Вологды.

С целью повышения определения достоверности положительных изменений мотивации к урокам физической культуры после организованных занятий с показом спортивного кино нами были реализованы две анкеты.

Первая анкета, предлагаемая школьникам, была нацелена на выявление их отношения к факультативным занятиям по предмету «Физическая культура» с показом спортивного кино. Данная анкета включала 10 вопросов (приложения 1, 2).

Вторая анкета направлена на диагностику учебной мотивации по предмету «Физическая культура». Основой для проведения анкетирования послужил опросник диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубо-

вицкой (приложения 3, 4, 5) (Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 73). Методика состоит из 19 суждений и предложенных вариантов ответа. Ответы в виде плюсов и минусов записываются на листе бумаги напротив порядкового номера суждения.

Педагогический эксперимент – это специально организуемое исследование, проводимое с целью выяснения эффективности применения тех или иных методов, средств, форм, видов, приемов и нового содержания обучения, в частности мы исследовали эффективность демонстрации фильмов на спортивную тематику с целью повышения мотивации к урокам физической культуры.

Эксперимент проходил с сентября 2016 года по октябрь 2017 года на базе средней общеобразовательной школы № 41 г. Вологды. В эксперименте приняли участие 19 обучающихся 9А класса, в возрасте  $15,4 \pm 0,5$  лет, составившие экспериментальную группу.

Просмотр фильмов с их последующим обсуждением был реализован в рамках факультативных занятий по физической культуре, которые проводились в течение двух месяцев раз в неделю (всего реализовано 9 занятий), во второй половине дня без ущерба освоению школьниками учебной программы по предмету «Физическая культура».

На протяжении эксперимента нами было продемонстрировано школьникам 9 разноплановых фильмов.

Часть фильмов поднимала социальные вопросы в практике спорта, затрагивая такие важные проблемы, как здоровый образ жизни, повышение физической подготовленности, коррекция телосложения средствами физической культуры и спорта, спорт для людей с ограниченными возможностями, проблема социализации средствами спорта трудных подростков. В частности такие фильмы, как: «Тренер Картер», «Вспоминая титанов», «Финишная прямая», «Святой Ральф».

В ряде случаев выбор фильма к показу на занятии зависел от предстоящей деятельности на уроках физической культуры или предстоящих внутришкольных или внешкольных спортивных мероприятий и календарных дат на спортивную тематику, например, 28 октября – Всероссийский день гимнастики. Так, перед внутришкольными соревнованиями по кроссовому бегу нами был показан художественный фильм «Тренер», поднимающий проблемы привлечения подрастающего поколения Латинской Америки и спортивной подготовки в легкой атлетике. Всероссийскому дню гимнастики был приурочен фильм «Чемпионы», демонстрирующий восхождение на спортивный олимп двукратной олимпийской чемпионки на брусьях Светланы Хоркиной. Перед внешкольными соревнованиями по легкой атлетике нами был показан и обсужден фильм «Без предела», рассказывающий биографию Стива Перфонтейна, обладателя мирового рекорда на дистанциях 2000 и 10000 метров. Перед вне-

школьным товарищеским матчем по футболу показан фильм «Третий тайм» о футбольном матче между командой фашистов и советских военнопленных, бывших игроков команды «Динамо».

Особый спортивный дух несут автобиографичные фильмы. Нами были показаны фильмы о достижении сложных спортивных побед такими великими спортсменами, как борцом Александром Карелиным, пловцом Александром Поповым, американской бегуньей Гейл Диверс, китайской спортсменки-марафонца Чон Сон Ок.

Для 5% ребят не все фильмы были интересны, и 11% школьников не всегда активно включались в обсуждение фильмов по причине не достаточно высокого интереса к фильму или личностных особенностей.

100% школьников считают, что организованные нами занятия, несомненно, обогатили их знания в области физической культуры и спорта: 26% респондентов узнали биографию ряда спортсменов, неизвестных им ранее; 11% школьников осознали, насколько широка сфера спорта и сколько содержит она социальных проблем; 5% респондентов признались, что ранее не знали, что существуют спортивные праздники, закрепленные календарно.

После эксперимента у 100% ребят изменилось отношение и активность в сфере физической культуры и спорта. Наибольшая составляющая школьников (37%) стала читать книги «про спорт» и смотреть фильмы на спортивную тематику. 32% респондентов отметили появление интереса к новостям спорта. 16% ребят стали меньше пропускать тренировки в спортивной секции. Еще 16% школьников осознали, что «заниматься спортом полезно и интересно». По 11% респондентов начали заниматься физической культурой и спортом самостоятельно и принимать участие в массовых спортивных соревнованиях. 5% детей, участвующих в эксперименте, «записались в спортивную секцию».

После эксперимента увеличилась доля обучающихся, испытывающих интерес к предмету «Физическая культура». До эксперимента интересовались предметом «Физическая культура» по 26,3% обучающихся, в вариантах ответов «Верно» и «Пожалуй, верно», после эксперимента данные составляющие возросли до 43,1% и 36,8%. Часть детей экспериментальной группы, не испытывающих интерес к данному предмету, сократилась с 31,6% до 10,5% и с 15,8% до 10,5% по вариантам ответов «Пожалуй, неверно» и «Неверно».

Таким образом, по окончании педагогического эксперимента на основании данных контрольного анкетирования мы можем заключить об эффективности предложенных фильмов на спортивную тематику с целью повышения мотивации школьников к урокам физической культуры.

Методика занятий, направленная на повышение мотивации школьников к урокам физической культуры, включающая демонстрацию спортивного кино, представляет собой ряд этапов: подготовительный (вступительное слово

преподавателя); демонстрационный (просмотр фильма); постдемонстрационный (обсуждение фильма).

На основании положительных изменений в результатах анкетирования школьников экспериментальной группы доказана эффективность показа спортивного кино с целью повышения мотивации к урокам физической культуры.

Подобранные нами фильмы на спортивную тематику могут быть использованы учителями с целью повышения мотивации школьников к урокам физической культуры.

1. Архангельский, С. И. Учебное кино / С. И. Архангельский. – Москва: Учпедгиз, 2001. – 264 с.

2. Бальсевич, В. К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 1. – С. 22-26.

3. Менг, В. А. Учебный фильм в отечественной педагогике: от истоков зарождения к новым возможностям использования в современном образовании / В. А. Менг // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 153. – С. 110-113.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ВОЛЕЙБОЛОМ**

*А.С. Скиридова*

*Научный руководитель Н.Л. Елагина, канд. пед. наук, доцент*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

На современном этапе развития цивилизации на первый план выходит проблема формирования экологических знаний у людей разного возраста. Отношение человека к природной среде, социальному окружению, к себе, как части природы, во многом определяется его экологической культурой.

Экология человека – это комплексная наука, призванная изучать закономерности взаимодействия людей с окружающей средой, вопросы развития народонаселения, сохранения и улучшения здоровья, совершенствования физических и психических возможностей человека [7].

Цель данной науки – обеспечить общество соответствующей информацией, способствующей оптимизации жизненной среды и процессов, протекающих в самом человеке как биологическом и одновременно социальном существе [8, 3].

Главным понятием экологии человека является здоровье. На него оказывают влияние следующие факторы: доступность и качество медицинского обслуживания населения, санитарно-курортного лечения, сформированность спортивно-оздоровительной работы, природные и техногенные факторы, генетические факторы и самый значимый фактор – условия и образ жизни (условия трудовой деятельности, быта, отдыха, питания, водопотребления, воспитания здорового потомства) [3].

Все большее внимание в образовании уделяется экологии. В Федеральном государственном образовательном стандарте значительна роль вопросов экологии человека.

В каждом важно воспитать ответственное отношение к своему здоровью, осознанное понимание необходимости поддерживать и постоянно развивать физическое совершенство, ведение здорового образа жизни. Для детей подросткового возраста эта задача очень актуальна. Ведь именно в этот период происходит бурное развитие всех ведущих компонентов личности, переход от детства к взрослости. Пытаясь доказать всем вокруг и самому себе, что он уже взрослый, подросток начинает курить, употреблять алкоголь, принимать наркотики. Серьезнейшей проблемой является постоянное увеличение количества детей и подростков, имеющих алкогольную и никотиновую зависимость. Технический прогресс негативно сказывается на уровне физического развития школьников.

Актуальность и практическая значимость проблемы формирования экологических знаний у детей подросткового возраста на тренировочных занятиях в секции волейбол связаны с тем, что совершенствование физических возможностей человека зависит от среды, в которой он живет, тренируется, развивается, а результаты тренировочных занятий напрямую связаны с уровнем его здоровья. Только здоровый человек может показать высокие результаты на тренировках и на соревнованиях. Поэтому экологические знания в области физической культуры являются одним из основных условий гармоничного развития подрастающего поколения. Как эти знания преподнести и формировать у подростков во время тренировочных занятий по волейболу, в используемых источниках мы не обнаружили.

Цель работы – наметить пути формирования экологических знаний у детей подросткового возраста на тренировочных занятиях в секции волейбол.

Задачами выпускной квалификационной работы являются:

- 1) проанализировать литературные источники по изучаемой проблеме;
- 2) определить сформированность начальных экологических знаний у детей подросткового возраста на тренировочных занятиях в секции волейбол;
- 3) разработать программу для формирования экологических знаний у детей подросткового возраста на тренировочных занятиях в секции волейбол;



4) апробировать разработанную программу для формирования экологических знаний у детей подросткового возраста на тренировочных занятиях в секции волейбол и выяснить ее эффективность.

Объектом исследования являются экологические знания.

Предмет исследования – процесс формирования экологических знаний.

Предполагается, что разработанная программа даст возможность сформировать необходимые экологические знания у детей подросткового возраста на тренировочных занятиях в секции волейбол.

В настоящее время большое количество детей занимаются в различных секциях, где тренер – основной субъект в подготовке спортсмена, один из наиболее значимых и авторитетных личностей для подростка. Он проводит больше времени со своими подопечными, чем учитель физической культуры, а порой и чем родители. Тренировочные занятия проходят 4-5 раз в неделю по 2 академических часа, а это значит, что у наставника есть большие возможности для передачи своих знаний подрастающему поколению. Если тренер обладает достаточным авторитетом и является примером для своих подопечных, то он сможет их многому научить. Подросток с большим желанием прислушивается ко всем советам наставника, ему легко дается понимание всех аспектов экологических знаний, и применение этих знаний в жизни не заставит себя ждать [2, 5].

Для определения сформированности начальных экологических знаний у детей подросткового возраста на тренировочных занятиях в секции волейбол была составлена анкета с опорой на литературу Губарева Л.И., Ильиных И.А., Щанкина А.А., Айзмана Р.И., Астахова М.В., Маракова К.К. [1, 3, 6, 7, 8]. Проведя предварительное анкетирование, мы получили следующие результаты.

Уровень знаний о правильном питании в целом и о питании до и после тренировок у подростков невелик – 40 %. О значении водопотребления на организм при физических нагрузках знает 50 % опрошенных.

Осведомлены о свойствах материалов спортивного костюма лишь – 25 % подростков.

Делают зарядку, выполняют упражнения в течение дня, участвуют в спортивно-массовых мероприятиях и смотрят спортивные каналы 32 % опрошенных. О том, что оптимальная продолжительность сна для спортсмена составляет 9-11 часов, знают лишь 14 % респондентов. Про несовместимость тренировок и болезни ответили 33 % занимающихся. Всего 29 % обучающихся знают требования личной гигиены, которые необходимо соблюдать сразу после тренировки, при этом придерживаются их только 14 %. Правильный ответ о гигиене помещения дали лишь 10 % опрошенных.

О негативном влиянии вредных привычек, допинга знают более 60 % респондентов. При этом категорически против допинга, ничего не принимают,

и если тренер скажет употреблять допинговые вещества, то не будут этого делать только 34 % обучающихся.

Предварительное анкетирование показало, что экологические знания у подростков находились на низком уровне. Поэтому мы разработали программу для формирования экологических знаний у детей подросткового возраста на тренировочных занятиях в секции волейбол. Наша программа основана на модульном подходе. Мы выделили 4 модуля: 1. Правильное питание – залог здоровья; 2. Спортивная одежда; 3. Двигательная активность, гигиена, медицина; 4. Вредные привычки – одна из проблем формирования крепкого здоровья. Модули состояли из нескольких элементов, которые включали игры, конкурсы и беседы, соответствующие теме модуля.

На каждом занятии, на протяжении 4 месяцев, с декабря 2016 г. по март 2017 г., в тренировочный процесс включались элементы экологических знаний. Место их проведения в структуре тренировки зависело от поставленных задач и занимало 10-15 минут.

По истечении 4 месяцев мы провели повторное анкетирование, которое помогло нам выяснить эффективность разработанной программы для формирования экологических знаний на тренировочных занятиях в секции волейбол. Были получены следующие результаты.

Уровень знаний о правильном питании в целом, о питании до и после тренировок, о значении водопотребления на организм при физических нагрузках у подростков составил более 90 %.

Знания о свойствах материалов спортивного костюма и о правильном выборе тренировочной одежды выросли до 80%.

На момент заключительного анкетирования стали делать зарядку, выполнять упражнения в течение дня, участвовать в спортивно-массовых мероприятиях и смотреть спортивные каналы 88 % опрошенных. Осведомленность об оптимальной продолжительности сна для спортсмена увеличилась до 95 %. Знания о несовместимости тренировок и болезни выросли до 82 %. Более 80 % обучающихся усвоили требования личной гигиены, которые нужно соблюдать сразу после тренировки, и стали их придерживаться. Требования к гигиене помещения запомнили 71 % занимающихся.

Знания о негативном влиянии вредных привычек, допинга составили более 85 %. Категорически против допинга, ничего не принимают, и если тренер скажет употреблять допинговые вещества, то не будут этого делать – 81 % обучающихся.

В ходе изучения программы по модульному типу улучшились связи в коллективе. Хорошее отношение с большинством товарищей по команде при предварительном анкетировании составляло лишь 38 %, в заключительном анкетировании эта цифра возросла до 92 %.

На прирост экологических знаний у занимающихся большое влияние оказало то, что между тренером и подростками изначально сложились доверительные отношения. Уже в предварительном анкетировании 95 % опрошенных ответили, что их полностью устраивает тренер, и они стараются прислушиваться ко всем советам, которые он им дает. Значит, спортсмены были готовы получать новые знания от наставника. Слушая, анализируя и запоминая новую информацию об экологии человека, обучающиеся внедряли ее в свою повседневную жизнь, тем самым стремясь улучшить свое здоровье.

На основании результатов заключительного тестирования можно сделать вывод, что разработанная нами программа является эффективной и ее можно внедрять для формирования экологических знаний у детей подросткового возраста на тренировочных занятиях не только в секции волейбол, но и в других видах спорта.

1. Айзман, Р.И. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учебное пособие / Р. И. Айзман, В. Б. Рубанович, М. А. Суботялов. – 2-е изд., стер. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2010. – 214 с. – (Университетская серия).

2. Жукова, О.Л. Акмеология физичекой культуры и спорта: учебное пособие / О.Л. Жукова. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2004. – 122 с.

3. Ильиных, И. А. Экология человека: учебное пособие / И. А. Ильиных. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 299 с.

4. Кузнецов В. С. Теория и методика физической культуры: учеб. пособие для вузов / В. С. Кузнецов. – Москва: Академия, 2012 – 416 с.

5. Чеснова, Е.Л. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование: учебно-методическое пособие / Е. Л. Чеснова. – Москва: Директ-Медиа, 2013. – 226 с.

6. Чуприна, Е.В. Здоровый образ жизни как один из аспектов безопасности жизнедеятельности: учебное пособие / Е. В. Чуприна, М. Н. Закирова. – Самара: СГАСУ, 2013. – 216 с.

7. Щанкин, А. А. Курс лекций по региональным особенностям экологии человека: учебное пособие / А. А. Щанкин – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 75 с.

8. Экология человека: курс лекций / И. О. Лысенко, В. П. Толоконников, А. А. Корвин, Е. Б. Гридчина. – Ставрополь, 2013. – 120 с.

## ПРЕЮДИЦИАЛЬНОСТЬ ТРЕТЕЙСКИХ РЕШЕНИЙ ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СУДОВ

*Н.Н. Анисимова*

*Научный руководитель Е.В. Любимова, ст. преподаватель*  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
г. Пермь

Разрешение споров при помощи такой негосударственной организации, как третейский суд, сегодня набирает все большую популярность. В связи с этим актуальным предметом обсуждения становится правовая природа третейских решений, а именно их преюдициальный характер.

Преюдиция – многоаспектная проблема: преюдициальность судебных актов государственных судов по отношению к решениям третейских судов и, наоборот, третейских судов по отношению к решениям этого же или иного третейского суда; характеристика субъективных и объективных пределов преюдиции; необходимость защиты прав третьих лиц, возможности процессуальных злоупотреблений, – эти и многие другие вопросы встают перед правоприменителями.

В данной статье будет рассмотрена позиция российского законодателя и высших судов по преюдициальному пределу законной силы третейского решения в отношении судебных актов государственных судов (арбитражных судов и судов общей юрисдикции).

В соответствии со ст. 16 АПК РФ судебные акты, вступившие в законную силу, исполняются государственными органами, органами местного самоуправления и иными органами, организациями, должностными лицами и гражданами на всей территории РФ в порядке, установленном АПК РФ и федеральным законом. Таким образом, помимо силы, которую имеет судебное решение для лиц, участвующих в деле, оно также имеет определенное значение и для всех субъектов права на территории России. Можно сказать, что судебное решение создает презумпцию действительности тех фактов, которые им установлены, на территории России [1].

АПК РФ в ст. 69 не перечисляет вступившее в законную силу решение третейского суда в качестве основания освобождения от доказывания, но в то же время АПК РФ содержит нормы, обязывающие арбитражный суд учитывать как возможность рассмотрения дела третейским судом, так и вынесенное последним решение [2].

Большие надежды на более четкое урегулирование вопроса преюдициальности юридическое сообщество возлагало на новый Федеральный закон «Об арбитраже (третейском разбирательстве) в Российской Федерации» [3],

но, к сожалению, законодательная регламентация осталась на прежнем уровне ранее действовавшего Федерального закона «О третейских судах в Российской Федерации» [4] и не внесла ясность.

Исходя из этого, видится необходимым обратиться к судебной практике высших судов, на которую непосредственно равняются правоприменители, для выяснения правовой природы третейского решения.

Практика Конституционного суда (далее – КС РФ) стоит на том, что вступившими в законную силу могут быть только решения государственных судов, относящихся к судебной системе Российской Федерации. Данная позиция подтверждена Определением КС РФ от 04 июня 2007 г. №377-О-08, согласно которому третейский суд не относится, в соответствии со ст. 118 Конституции Российской Федерации, к органам осуществления правосудия.

КС РФ также указывал в нескольких определениях, что «преюдициальными признаются обстоятельства, установленные судебными постановлениями судов общей юрисдикции, но не решениями третейских судов, что соответствует статусу третейских судов как альтернативной формы разрешения гражданско-правовых споров, в рамках которой, как указал КС РФ в Постановлении от 26 мая 2011 года №10-П, не осуществляется правосудие» [5].

Однако стоит заметить, что вопрос о том, обладают ли решения третейских судов преюдициальной силой, не был предметом рассмотрения Постановления КС РФ №10-П [6]. Правовая позиция КС РФ не может считаться в этом случае полностью сформированной, так как мнение, мимоходом высказанное в Постановлении КС РФ № 10-П, о том, что третейские суды не входят в систему судов, осуществляющих правосудие, вряд ли может служить основанием для вывода об отсутствии у решений третейских судов свойства преюдициальности [7].

Необходимо обратить внимание на то, что КС РФ поддерживал и Высший арбитражный суд (далее – ВАС РФ) [8, 9].

Подобные выводы были восприняты не только в арбитражных судах [10], но и в судах общей юрисдикции [11].

Тем самым для правоприменительной практики данный вопрос можно считать решенным. Но стоит отметить, что подход законодателя и на его основе выработанные решения КС РФ и ВАС РФ выглядят непоследовательными, поскольку, предоставляя сторонам возможность разрешить довольно широкий круг споров посредством третейского разбирательства, фактически заранее ставится под сомнение правильность выводов третейского суда. Хотелось бы заострить внимание на том, что процедура, в которой принимается решение третейского суда и повышенные требования к самому органу третейского разбирательства, особенно в редакции нового Федерального закона «Об арбитраже (третейском разбирательстве) в Российской Федерации», обеспечивают необходимый объем гарантий от процессуальных злоупотреблений [12].

Остается надеяться, что российским законодателем будут приняты соответствующие поправки в процессуальные кодексы, направленные на придание преюдициальной силы решениям третейских судов, способные переломить сложившуюся судебную практику.

1. Гавриленко В.А. Свойство преюдициальности решений третейских судов // Исполнительное право. 2006. Вып. 3 С. 23 – 27.

2. АПК РФ. Ст. 87 п. 1, п.2; Ст. 85 п.3.

3. Об арбитраже (третейском разбирательстве) в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2015 № 382-ФЗ // Росс. газ. 2015. № 297.

4. О третейских судах в Российской Федерации: Федеральный закон от 24.07.2002 № 102-ФЗ (ред. от 29.12.2015) // Росс. газ. 2002. № 137.

5. Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы граждан Алтухова Александра Павловича, Алтуховой Галины Федоровны и других на нарушение их конституционных прав частью 1 статьи 4, статьей 42 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации и абзацем шестым пункта 1 статьи 17 Федерального закона «О государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним»: Определение КС РФ от 04.06.2007. № 377-О-О // [Электронный ресурс]. Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 10.03.2017).

6. По делу о проверке конституционности положений пункта 1 статьи 11 Гражданского кодекса Российской Федерации...: Постановления КС РФ от 26.05.2011. № 10-П // [Электронный ресурс]. Доступ из СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 10.03.2017).

7. Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы гражданина Дмитриева Сергея Александровича на нарушение его конституционных прав статьями 61 и 220 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации: Определение КС РФ от 28.05.2013. № 851-О; Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы гражданки Санаевой Татьяны Владимировны на нарушение ее конституционных прав статьей 61 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации: Определения КС РФ от 25.09.2014. № 2136-О // [Электронный ресурс]. Доступ из СПС «Консультант-Плюс» (дата обращения: 10.03.2017).

8. Определение ВАС РФ от 30 июля 2007 г. № 6406/07; Определение ВАС РФ от 08.11.2010 № ВАС-13578/10 по делу № А82-559/2009-8 // [Электронный ресурс]. Доступ из СПС «Консультант-Плюс» (дата обращения: 10.03.2017).

9. Постановление Президиума ВАС РФ от 11.02.2014 № 15554/13 // [Электронный ресурс]. Доступ из СПС «Консультант-Плюс» (дата обращения: 10.03.2017).

10. Постановление ФАС Московского округа от 12.02.2010 № КГ-А40/279-10 по делу № А40-112576/09-69-85; Постановление ФАС Уральского

округа от 12.09.2002 № Ф09-1896/02-АК по делу № А71-327/01 // [Электронный ресурс]. Доступ из СПС «Консультант-Плюс» (дата обращения: 10.03.2017).

11. Апелляционное определение Белгородского областного суда от 09.09.2014 № 33-3543/2014; Апелляционное определение Санкт-Петербургского городского суда от 04.02.2014 № 33-1803/2014 по делу № 2-4144/2013 // [Электронный ресурс]. Доступ из СПС «Консультант-Плюс» (дата обращения: 10.03.2017).

12. Чупахин И.М. Решение третейского суда: теоретические и прикладные проблемы: автореф. дис... канд. юрид. наук. Екатеринбург, 2012. С. 29.

## **ИНСТИТУТ ПРОБАЦИИ В РОССИИ: ПУТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

*Е.Л. Егорова*

*Научный руководитель О.В. Кириловский, ст. преподаватель  
Вологодский институт права и экономики ФСИН России  
г. Вологда*

Традиционная концепция уголовно-исполнительной политики России, которая заключается в использовании в качестве основной карательной меры за совершение уголовных преступлений наказание в виде лишения свободы, в современных условиях уступает место новым подходам, прежде всего связанным с расширением мер и санкций, не связанных с изоляцией осужденного от общества.

Данный подход в исполнении уголовных наказаний является актуальным для зарубежных стран уже на протяжении длительного времени. В реализации положений о расширении практики примирения альтернативных лишению свободы мер наказаний в зарубежных странах накоплен значительный опыт – институт пробации.

Эффективность мер и санкций, не связанных с лишением свободы, объясняется рядом причин, среди которых можно выделить экономическую составляющую, а именно большое количество финансовых затрат на содержание осуждённых в местах лишения свободы; социальную составляющую, заключающуюся в сдерживании решения многих социальных задач, а именно в распространении обычаев и традиций криминальной среды [1].

Термин «пробация» происходит от латинского «probatio», что в переводе означает испытание. В современной юриспруденции под пробацией понимается вид уголовного наказания, которое заключается в наложении определенных ограничений на осуществление осужденным своих прав и свобод и назначении специального надзора за его поведением.

В Российской Федерации вопрос о введении в действие института пробации является одним из основных по отношению к деятельности уголовно-исполнительной системы (УИС). Возможно ли создание в России эффективно действующего института пробации? Будет ли это выгодно с экономической точки зрения?

Данный институт получил развитие и реализацию в странах Европы и США. Однако одни государства, например, Швеция и Финляндия, определяют институт пробации как наказание, другие, к примеру, Англия и Дания, относят его к иным мерам уголовно-правового характера, а в США пробация вообще не обозначает природу данного института [2].

В зарубежных странах реализацией данного института занимаются специальные органы – службы пробации. К задачам, выполняемым ими, относятся:

- сбор информации о правонарушителе с целью предоставления помощи суду в определении наиболее эффективного для определенного лица вида наказания (досудебная функция);

- социально-реабилитационная и контролирующая деятельность в отношении условно осужденных, при отсрочке отбывания наказания беременным женщинам и женщинам, имеющим малолетних детей, а также в отношении условно-досрочно освобожденных граждан;

- исполнение наказаний, не связанных с лишением свободы;

- применение в отношении несовершеннолетних принудительных мер воспитательного воздействия;

- участие в подготовке осужденного к освобождению из пенитенциарного учреждения;

- контроль за исполнением наложенных судом дополнительных обязанностей и ограничений при освобождении от уголовной ответственности;

- организация процедур примирения и восстановления.

Проанализировав вышесказанное, можно сделать вывод, что некоторые функции, выполняемые за рубежом службой пробации, а именно: контролирующая деятельность в отношении условно осужденных и осужденных, наказание которым отсрочено; исполнение наказаний, не связанных с лишением свободы; контроль за исполнением наложенных судом дополнительных обязанностей и ограничений при освобождении от уголовной ответственности в России возложены на уголовно-исполнительные инспекции.

Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что некоторые положения института пробации в нашей стране отражаются в деятельности уголовно-исполнительных инспекций. Но эта деятельность по характеру носит более узкий характер, чем службы пробации за рубежом.

Для того, чтобы реализовать институт пробации в Российской Федерации в полной мере, необходимо ввести дополнительные положения по надзо-



ру за осуждёнными. Определяющим фактором в реализации дополнительных функций является вопрос о субъекте их выполнении.

По мнению Ольховика Д.А., возложение на уголовно-исполнительные инспекции дополнительных функций не будет способствовать развитию института пробации, а, наоборот, будет препятствовать развитию УИС и тормозить её деятельность [3].

Во-первых, это объясняется сокращением штатной численности сотрудников уголовно-исполнительных инспекций, что влечёт за собой большую рабочую нагрузку на каждого сотрудника. Во-вторых, это связано с преобразованием уголовно-исполнительных инспекций в межмуниципальные филиалы, что в свою очередь препятствует контролю за деятельностью отдельно взятого филиала.

По мнению Н.Е. Колесниковой, для реализации института пробации в России необходимо создать специальные службы, кадровый аппарат которых будет состоять из высоко квалифицированных сотрудников, прошедших обучение по специальности исполнения наказаний, не связанных с лишением свободы.

Как считает автор, наличие специального образования и дополнительной подготовки сотрудников будет способствовать формированию сбалансированного кадрового корпуса, способного обеспечить эффективное решение оперативных задач, заключающихся в исполнении наказаний, не связанных с лишением свободы [4].

С.П. Зимин видит необходимым создание Федеральной службы пробации в России. По его мнению, данное нововведение будет способствовать развитию института пробации в РФ, а также эффективности исполнения наказаний, не связанных с изоляцией от общества.

Автор считает, что служба пробации в России должна быть подведомственна Министерству юстиции Российской Федерации, а к её главным функциям относит:

- независимый от следственных органов доклад суду о социальной опасности гражданина в процессе судебного следствия;
- организацию примирения сторон и восстановление социальной справедливости;
- разработку программ коррекции социального поведения правонарушителей;
- исполнение наказаний, не связанных с лишением свободы и т.д. [5].

Из проанализированных точек зрения, по нашему мнению, позиция С.П. Зимина более рациональная и продуктивна. Во-первых, создание отдельной службы для всего вышеперечисленного будет способствовать получению более эффективных результатов при исполнении наказаний, не связанных с лишением свободы, а также более полной социальной адаптации осуждённого после отбывания наказания.

Во-вторых, подведомственность службы пробации Министерству Юстиции РФ будет способствовать правовой и социальной защите сотрудников данной службы, а также избавит сотрудников УИС от массового сокращения.

Таким образом, создание службы пробации в России необходимо. Появление данного института позволит наиболее эффективно исполнять наказания, не связанные с лишением свободы, появится возможность хорошо налаженного взаимодействия службы пробации с другими органами и организациями. Подозреваемые и обвиняемые смогут получить правовую и социальную поддержку на досудебной стадии. Осуждённые смогут получить намного больше помощи в социальной адаптации после отбывания ими наказания. Появится возможность более эффективного урегулирования конфликта на досудебной стадии за счет работы службы пробации с обвиняемым или подозреваемым и потерпевшим, что также значительно облегчит работу как судебных органов власти, так и работу УИС.

1. Зимин С. П. Институт пробации в России // Вестник Омской юридической академии. – 2012. – № 2(19). – С. 119-121.

2. Колесникова Н. Е. Использование зарубежного опыта подготовки кадров служб пробации для обучения специалистов уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. – № 2(69). – С. 69–73.

3. Ольховик Д.А. Международно-правовые основы деятельности уголовно-исполнительных инспекций // Уголовная юстиция. – 2017. – № 3(1). – С. 72–77.

4. Рахмаев Э.С. Службе пробации быть // Человек: преступление и наказание. – 2009. – № 3. – С. 29.

5. Садыков А. У. Перспективы института пробации в современной России // Предупреждение преступности. – 2011. – № 4. – С. 214-222.

## **ПРАВОВАЯ ПРИРОДА РЕШЕНИЯ СОБРАНИЯ**

*А.В. Игнатова*

*Научный руководитель Е.Н. Абрамова, канд. юрид. наук, доцент  
Санкт-Петербургский государственный экономический университет  
г. Санкт-Петербург*

После реформирования Гражданского кодекса Российской Федерации, а именно добавления Федеральным законом от 07.05.2013 № 100-ФЗ [5] в перечень оснований возникновения гражданских прав и обязанностей в ст. 8 ГК РФ решения собрания и добавления новой гл. 9.1, в научной среде усилились споры о правовой природе решения собрания. Практические последствия оп-

ределения сущности решения собрания заключаются в необходимости применения судами норм о сделках либо иных норм к решению собраний в зависимости от того, является ли решение собрания сделкой или же оно имеет некую иную правовую природу.

Основной целью работы является определение правовой природы решения собрания. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) изучить цивилистическую литературу по исследуемой проблеме; 2) проанализировать существующую судебную практику по тематике исследования; 3) дать характеристику правовой природе решения собрания.

Существующие сегодня мнения учёных о правовой природе решения собрания можно условно разделить на три группы. Одни авторы считают, что решение собраний является разновидностью сделки (например, К.И. Труханов [12], О.М. Родионова [11], В.В. Долинская [9], А.А. Клячин [10]). Другие полагают, что между решением собрания и сделкой нет ничего общего (например, А.И. Бибиков [7]). Третьи предлагают различать решения – сделки и решения – несделки. Такой точки зрения придерживается Г.В. Цепов [13].

Начнём с позиции различной правовой природы решений собраний и сделок. Решение собраний как гражданско-правовой акт или как публично-правовой акт рассматривает в своей статье А.И. Бибиков. Главным отличием решения собрания, то есть гражданско-правового акта, по мнению А.И. Бибикова, от сделки (частноправового акта) автор видит в том, что если участник сделки, в том числе многосторонней, не выразит волеизъявления участвовать в ней, то у этого субъекта не будет никаких правовых последствий. Из характеристики решения собрания, которая дана в ст. 181.1 ГК РФ, можно сделать вывод, что правовые последствия наступают для всех участников, которые имели право участвовать в процедуре принятия решения собрания, но по каким-либо причинам не участвовали или же голосовали против принятия данного решения [1]. Из этого следует приоритет корпоративного интереса над частным, решение собрания становится обязательным для всех участников гражданско-правового сообщества. Именно поэтому А.И. Бибиков рассматривает решение собрания как гражданско-правовой акт, а не как частноправовой акт, к которым А.И. Бибиков относит сделку [7].

Однако сложно разделить данную точку зрения, так как видится неправильным лишать решение собрания правовой природы сделки лишь из-за одной особенности, которую можно считать исключением из общего правила, не опорочивающим последнее. Корпоративный характер является одной из главных черт решения собрания, позволяющей назвать решение собрания особым видом сделок, в которой корпоративные интересы главенствуют над частными, но не представляется возможным сделать вывод о различной природе решения собрания и сделки.

Противоположно вышеуказанной позиции рассматривает решение собраний как сделку К.И. Труханов, который обосновывает свою точку зрения, исследуя законодательство Австрии и Германии. Главным отличием договора от решения собрания в австрийской литературе называется то, что решение собрания действует и на лиц, в законном порядке уведомленных, но не принявших участия в процедуре принятия решения. Несмотря на это, и решение собрания и договор признаны сделками в австрийском гражданском праве [12].

Выбор законодателя относительно раздела ГК РФ, в который уместно поместить новую главу, посвящённую решению собраний, представляется некоторым авторам аргументом в пользу единой правовой природы сделки и решения собрания [12].

Однако аргументация своего мнения помещением законодателя новой главы об общих собраниях представляется двоякой и неубедительной. Можно говорить о том, что законодатель хотел показать одинаковую природу решения собрания и сделки, поместив главы, посвящённые вышеуказанным институтам, друг за другом. Но, с другой стороны, можно сделать вывод и о том, что законодатель специально разграничил эти два правовых явления, поместив их в разные главы гражданского кодекса.

Г.В. Цепов выделяет «решения-сделки» и «решения-несделки» в зависимости от того, направлены они на создание, изменение или прекращение гражданских прав и обязанностей или нет. Примером «решения-сделки» может быть решение об увеличении уставного капитала и образовании исполнительного органа и другие. К «решениям-несделкам» Г.В. Цепов отнёс утверждение годовых отчетов и годовой бухгалтерской отчётности [13].

С вышеуказанной точкой зрения не согласен А.К. Грачев, который говорит, что данная позиция неверна даже с точки зрения логики, ведь не может быть такой ситуации, когда часть, входящая в состав целого, не будет являться частью этого целого, как в случае с выделением «решений-сделок» и «решений-несделок» [8].

Деление решений собраний на «сделки» и «несделки» представляется неправильным, поскольку одно и то же правовое явление не может иметь разную правовую природу. Иной вывод значительно усложнит и теорию, и практику, так как судам необходимо будет сначала определять, является ли определённое собрание сделкой. Ещё большей проблемой представляется определение критериев, по которым можно будет различать решения-сделки и решения-несделки.

А.А. Клячин называет решение собрания «особой гражданско-правовой сделкой», так как они как могут иметь признаки сделки, так и могут отражать определённое состояние корпоративного сообщества [10]. В данном определении А.А. Клячин объединил «решения-сделки» и «решения-несделки» Г.В. Цепова. В пользу своей точки зрения автор видит тот факт, что законода-

тель предусмотрел оспоримые и ничтожные решения собраний аналогично к подходу о недействительности сделок.

Рассмотрев примеры из судебной практики, можно сделать вывод о неоднозначном отношении судей к правовой природе решений собраний. Из Постановления Федерального Арбитражного суда Уральского округа от 13 марта 2014 года № Ф09-653/14 можно увидеть сложности в правовой характеристике решения собрания. Так, по одному и тому же делу суд первой инстанции пришёл к выводу, что спорное решение не является сделкой, в том время как суд апелляционной инстанции не согласился с вышеуказанной точкой зрения и посчитал, что решение о ликвидации может быть признано недействительным на основании ст. 10, 170 ГК РФ. Далее суд кассационной инстанции посчитал неверным применение к вышеуказанному решению ст. 170 ГК РФ, доводом суда кассационной инстанции было разделение сделок и решений собраний на отдельные главы, а также тот факт, что в ст. 12 ГК РФ сделки и решения собраний были выделены в отдельные юридические факты [4]. В Решении Арбитражного суда города Москвы от 03 марта 2016 года по делу № А40-205731/15-58-1340 решение общего собрания было признано недействительным на основании ст. 10, 168 и 181.5 ГК РФ [5].

Рассмотрев вышеуказанное точки зрения, можно сформулировать вывод о том, что решение собрания следует отнести к особой гражданско-правовой сделке, особенности которой обусловлены корпоративным характером решения собрания как сделки. Решение общего собрания полностью подпадает под определение сделки («действия граждан и юридических лиц, направленные на установление, изменение или прекращение гражданских прав и обязанностей» [1]): создание волевого акта, то есть выражение своей воли является действием; решение общего собрания может устанавливать, изменять или прекращать гражданские права и обязанности.

Юридическое лицо выражает свою волю через свои органы – в нашем случае через Общее собрание. Так как Общее собрание является коллегиальным органом, законодатель закрепил особый порядок формирования воли юридического лица через Общее собрание (например, определённый кворум, необходимый для принятия решения, порядок формирования повестки дня и др.), который защищает права участников юридического лица. Необходимо отметить, что воля участников общего собрания учитывается лишь в рамках процедуры принятия решения общего собрания. А когда решение принято и воля сформирована – она считается волей юридического лица, выраженной через свой орган. Именно поэтому представляется неправильным сопоставлять нераспространение правовых последствий на лиц, не выразивших воли участвовать в сделке и распространение правовых последствий принятого решения на участников общего собрания, голосовавших против принятия соответствующего решения, и лиц, не голосовавших вовсе, так как и участники, голосовавшие за принятие решение, и участники, голосовавшие против

принятия решения, и участники не голосовавшие являются не отдельными субъектами, а в своей совокупности составляют единый субъект – Общее собрание.

1. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть 1 от 30.11.1994 г. № 51-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 1994. – № 32. – Ст. 3301.

2. Об акционерных обществах: Федер. закон от 26.12.1995 № 208-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 1. – Ст. 1.

3. О внесении изменений в подразделы 4 и 5 раздела I части первой и статью 1153 части третьей Гражданского кодекса Российской Федерации: Федер. закон от 07.05.2013 № 100-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2013. – № 19. – Ст. 2327.

4. Постановление Федерального Арбитражного суда Уральского округа от 13 марта 2014 года № Ф09-653/14 // СПС «Консультант-Плюс».

5. Решение Арбитражного суда города Москвы от 03 марта 2016 года по делу № А40-205731/15-58-1340.

6. Беджаше Л.Г. Правовая природа решений собраний // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 15. – С. 133-136.

7. Бибиков А.И. Решения собраний как гражданско-правовой акт // Евразийская адвокатура. – 2015. – № 5 (18). – С. 31-34.

8. Грачев А.К. Место решений собраний в системе юридических фактов // Вопросы российского и международного права. – 2015. – № 10. – С. 40-58.

9. Долинская В.В. Собрания и их решения как новеллы гражданского законодательства // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 5, Юриспруденция. – 2014. – № 4 (25). – С. 78-87.

10. Клячин А.А. Решение собрания как юридический факт в корпоративном праве // Вестник Пермского университета. – 2015. – № 4 (30). – С. 60-67.

11. Родионова О.М. О правовой природе решений собраний и их недействительности в германском и российском гражданском праве // Вестник гражданского права. – 2012. – № 5. – С. 66-93.

12. Труханов К. И. Решения собраний – новая категория в Гражданском кодексе РФ // Закон. – 2013. – № 10. – С. 125-134.

13. Цепов Г. В. Понятие органа юридического лица по российскому законодательству // Правоведение. – 1998. – № 3. – С. 89-93.

## ПРИНЦИПЫ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

*Л.А. Кашина*

*Научный руководитель О.А. Кузнецова, д-р юрид. наук, профессор  
Пермский государственный национальный исследовательский университет  
г. Пермь*

В целях защиты прав и свобод, предусматриваемых Конституцией Российской Федерации [1], государство уполномочивает органы государственной власти использовать определенные механизмы воздействия на общественные отношения. Одним из таких нормативно-правовых регуляторов является гражданско-правовая ответственность.

В основу функционирования данного института в первую очередь заложен принцип законности. Указание на законность содержит в себе ч. 2 ст. 115 Конституции Российской Федерации, которая гласит: «Органы государственной власти, органы местного самоуправления, должностные лица, граждане и их объединения обязаны соблюдать Конституцию РФ и законы».

Данное положение конкретизируется ч. 1 ст. 1 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации (далее – ГПК РФ) [3], которая определяет, что гражданские дела разрешаются в соответствии со специальными материальными и процессуальными нормами российского законодательства. Несоблюдение этих норм в рамках рассмотрения дел о привлечении к гражданско-правовой ответственности влечет признание недействительными принятых судебных решений. Так, например, Верховный суд Российской Федерации отменил решения судов нижестоящих инстанций, поскольку последние нарушили порядок рассмотрения дел гражданско-правового характера, установленный ГПК РФ [11].

По мнению А.В. Милькова, основное социально-функциональное предназначение юридической ответственности, а значит, и гражданской ответственности как её части заключается в понуждении к соблюдению норм права [7, с. 160]. Мы присоединяемся к данной точке зрения, так как полагаем, что институт гражданско-правовой ответственности не только базируется на законности, но и является одним из способов её укрепления.

Исследуя явление справедливости в сфере гражданско-правовой ответственности, считаем уместным вспомнить суждение А.Х. Нуриева: справедливость в гражданском праве существует ввиду того, что право само по себе является гарантом справедливости и на него возложена обязанность обеспечения её достижения [9, с. 176].

Нетрудно вывести, что начала справедливости играют первостепенную роль в развитии института гражданско-правовой ответственности. Они спо-

способствуют гуманизации и социализации данного механизма, поскольку справедливость есть «оценка обществом баланса интересов сторон» [5, с. 36].

Обратим внимание на то, что многие нормативные правовые акты Российской Федерации направлены на обеспечение справедливости в гражданско-правовой сфере. В качестве наглядного примера приведем Закон Российской Федерации «О защите прав потребителей» [4], который нацелен на устранение фактического неравенства участников гражданского оборота.

Отметим, что одной из форм выражения справедливости, действующей в сфере гражданско-правовой ответственности, является защита стороны от несправедливых условий договора. При этом нельзя пренебрегать тем обстоятельством, что некоторые ученые выделяют в качестве одной из законодательных проблем несовершенство отечественного гражданского законодательства в данной области.

Так, О.И. Мягкова утверждает, что существенным недостатком ч. 3 ст. 428 Гражданского кодекса Российской Федерации (далее – ГК РФ) является то, что в данной норме предусматривается признание договора несправедливым только в том случае, если абсолютно все его условия были определены одной стороной [8, с. 132]. Мы солидарны с ученым, так как считаем, что данное требование ГК РФ является практически не осуществимым, поскольку редко можно увидеть договор, где стороны не согласовывали ни одно из его условий.

Разумность и добросовестность также являются теми категориями, что составляют фундамент гражданско-правовой ответственности. Дефиниции терминов «разумность» и «добросовестность» не раскрываются в тексте законов, что, безусловно, создает ряд проблем для правоприменителей при квалификации правомерности и неправомерности действий в гражданских правоотношениях, поскольку соблюдение разумности и добросовестности здесь является одним из самых главных критериев.

Можно заметить, что прямое указание на добросовестность имеет место в ч. 3 ст. 1 ГК РФ: «При установлении, осуществлении и защите гражданских прав и при исполнении гражданских обязанностей участники гражданских правоотношений должны действовать добросовестно».

Нормой, конкретизирующей вышеназванное положение, можно считать ст. 434.1. ГК РФ, где установлена ответственность за недобросовестное ведение переговоров. Некоторые ученые-юристы называют одним из проявлений недобросовестности прекращения переговоров ситуацию, при которой сторона намеренно действует вразрез с обоснованными ожиданиями потенциального контрагента, злоупотребляя правовыми возможностями, связанными с заключением договора [5, с. 52].

Как отмечает А.Х. Нуриев, разумность была присуща праву с самого начала его появления [9, с. 176]. Однако законодатель в ст. 1 ГК РФ обращает



внимание лишь на добросовестность, игнорируя данное понятие. При этом, как было сказано выше, законодатель оставляет одинаково неразрешенным вопрос о дефинициях обоих терминов.

Нам кажется убедительной позиция, согласно которой под разумностью предлагается понимать оценку обществом опытности участника оборота, т.е. наличия у него соответствующего опыта, который должен соответствовать опытности среднего участника оборота, а под добросовестностью – оценку обществом соответствия поведения участника нормам нравственности, признанным законом, обычаем, судебной практикой [6, с. 36]. При этом следует иметь в виду, что в рамках применения гражданско-правовой ответственности добросовестность существует как незлоупотребление имеющимися у лица правами, полномочиями, должном выполнении возложенных обязательств [9, с. 177].

Из вышеизложенного следует, что принципы законности, справедливости, добросовестности и разумности, несмотря на имеющиеся законодательные пробелы, определяют сущность гражданского права в целом и гражданско-правовой ответственности в частности.

При этом нужно иметь в виду, что значение справедливости, добросовестности и разумности в сфере гражданского права настолько велико, что они суммарно «в состоянии перекрыть все другие основные начала гражданского права» [6, с. 32]. Так, например, Верховный суд Российской Федерации в одном из своих решений указал, что принцип свободы договора, закрепленный в ст. 421 ГК РФ, не является неограниченным, поскольку он должен согласовываться с принципом добросовестного поведения участника гражданских правоотношений и его наличие не исключает оценку разумности и справедливости условий договора [10].

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // Собрание законодательства РФ. 04.08.2014. № 31. Ст. 4398.

2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) Федеральный закон от 30.11.1994. № 51-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 05.12.1994. № 32. Ст. 3301.

3. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002 № 138-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 18.11.2002. № 46. Ст. 4532.

4. Закон РФ «О защите прав потребителей» от 7 февраля 1992 г. // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 3.

5. Дегтярев С.Л., Боярский Д.А. Недобросовестное прекращение переговоров как основание гражданско-правовой ответственности // Арбитражный и гражданский процесс. – № 8. – 2016. – С. 50–53.

6. Договорное право России: реформирование, проблемы и тенденции развития: монография / под общ. ред. Л.Ю. Василевской. – М.: Норма: Инфра-М, 2016. – 192 с.

7. Мильков А.В. О несостоятельности концепции двухаспектной юридической ответственности // Закон. – 2016. – № 6. – С. 152–161.

8. Мягкова О.И. Защита слабой стороны от несправедливых условий договора // Российский юридический журнал. – 2016. – № 1. – С. 123–133.

9. Нуриев А.Х. Привлечение государства к гражданско-правовой ответственности как юридическая процедура гражданского права // Ленинградский юридический журнал. – 2011. – № 4. – С. 167–181.

10. Определение ВС РФ от 29.03.2016 г. по делу № 83-КГ16-2 [электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

11. Определение ВС РФ от 25.01.2016 г. по делу № 5-КГ15-125 [электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

## МЕТОДЫ ВЕРБОВКИ И ПРОПАГАНДЫ РАДИКАЛЬНЫХ ИСЛАМСКИХ ГРУППИРОВОК

*С.Л. Копытов*

*Научный руководитель В.П. Силкин, канд. юрид. наук*

*Вологодский государственный университет*

*г. Вологда*

Экстремизм – понятие, которое в последние десятилетия закрепилось на современном этапе развития мировых государств. Экстремизм с годами видоизменяется, появляется множество ответвлений в виде политического, экономического, религиозного и социокультурного, но все же неизменно остается одной из самых главных проблем современных стран.

Российскую Федерацию феномен современного экстремизма захватил после краха советского строя, обнажив национальные окраины, уязвимые для внешнего и внутреннего проявления преступных манипуляций в целях дестабилизации регионов, а также навязывании определённого мироустройства в области власти и идеологии. Удобным фактором при преступной агитации служит социально-экономическая и политическая нестабильность регионов Северного Кавказа.

Целью такого радикального течения ислама, как ваххабизм, является желание свергнуть существующие в республиках Северного Кавказа, других субъектах России светские режимы и ликвидировать представителей других этнических групп ортодоксальной исламской веры. События в Чечне, Ингушетии, Дагестане подтверждают это [1].

Для более устойчивой преступной идеологии (в отечественном опыте это любые ответвления ваххабизма) используются специальные эмиссары для различного рода пропаганды, а также вербовки в радикальные группы экстремистской направленности. Существует ряд действенных методов для воздействия на потенциальный круг кандидатов, которых можно охарактеризовать как группа риска, с которыми и проводят идеологическую работу эмиссары современной системы исламского ваххабизма.

Круг лиц, которые подвергаются вербовке, часто представляет собой детей, братьев, сестер и супругов, убитых или отбывающих лишение свободы боевиков и террористов. Цель эмиссара в данном случае стоит во взывании к мести наиболее жестокими способами к виновнику семейной трагедии, в лице которого выступает государство и политический режим Российской Федерации. Для более лояльного отношения преступные группы представляют экономическую помощь семье без кормильца, а также зачастую берут расходы на дальнейшее обучение детей либо внедряют свою идеологию путем так называемого религиозного образования, которое внешне может быть и схоже с исламом, однако, в сущности, не имеет ничего общего с ортодоксальным учением. Отбор в рекруты осуществляется методом «луковых колец», когда с каждым религиозным сеансом кандидату представляют все более контрастную картину учения с явным экстремистским оттенком.

Часто при задержании таких радикальных преступных группировок изымается запрещенная экстремистская литература, перечень которой на сайте Министерства юстиции РФ [2] уже перевалил за 1000 различных материалов.

Религиозный фанатизм и вера во все то, что написано в печатных изданиях, приводит к тому, что создаются лжеисламские суры (положения Корана), среди которых можно отметить, например, такие: «Если неверный убьёт неверного или мусульманина он должен ответить за это, если же мусульманин убьёт неверного, на нём нет ответственности»; «Неверному запрещено воровать, грабить, брать женщин и рабов у неверного или мусульманина. Но мусульманину не запрещено делать всё это по отношению к неверному». Помимо придуманных сур проблемой донесения религиозного подтекста адептами различных исламских ответвлений в проповедях является также ложное толкование священного писания, что и приводит к различному роду проявления нетерпимости [3].

Стоит отметить, что работа по вербовке происходит не только на свободе, но и в местах лишения свободы. Для этого отбирается специальный контингент, представляющий из себя касту молодых носителей исламской веры. Для достижения своей цели вербовщики используют психологическую обработку, зачастую применяя не только психологическое, но и физическое насилие. Дальнейшая установка состоит в организации группы из этих же заклю-

ченных и осуществлении давления на каждого члена группы. Эта же ячейка образует исламский джамаат (исламскую общину), представляя собой звено среди цепи неофитов [4].

Перечисленные действия эмиссары-вербовщики могут проводить не только находясь среди мусульманского населения либо в местах лишения свободы, но и с помощью отлаженной системы интернет-мессенджеров, а также социальных сетей, что и затрудняет попытки выйти на данное лицо путем оперативно-разыскной деятельности.

В целом интернет-ресурсы стали распространенным явлением среди преступных групп. Анонимность, а также зачастую закрытые системы шифрования платформ дают широкий потенциал в пропагандистской работе, учебной литературе по идеологии, вооружении и подрывной сепаратистской деятельности, обороте запрещенных веществ.

Для борьбы с вербовкой в преступные группы, а также при борьбе с любыми признаками исламского экстремизма следует выделить ряд аспектов, регулирующих государственную политику, к которому относится:

- инициирование на федеральном уровне разработки и принятия комплексной программы занятости молодежи – основного контингента, подпитывающего религиозные экстремистские организации;
- образование экспертного совета для проведения оценки содержания поступающей в Российскую Федерацию религиозной литературы с включением в его состав религиоведов, представителей мусульманского духовенства, юристов;
- поддержка уже существующих исламских учебных заведений, если они являются проводниками традиционного ислама и противниками распространения среди верующих экстремистских религиозных течений;
- проведение органами государственной власти субъектов Российской Федерации проверок правомерности ведения образовательной деятельности религиозными учебными заведениями и разрешение их функционирования только при условии всестороннего контроля за работой со стороны официальных мусульманских структур и соответствующих государственных органов, осуществление контроля за направлением российских граждан на учебу в иностранные государства;
- разработка эффективной системы контроля за электронными средствами массовой информации для пресечения их использования лицами, причастными к экстремистским течениям;
- организация эффективной антиэкстремистской пропаганды, которая должна быть направлена на создание объективного общественного мнения по проблемам экстремизма и способам противодействия ему как в Южном федеральном округе, так и в масштабах Российской Федерации и за ее пределами.

1. Религия и проблемы национальной безопасности // Безопасность Евразии. – 2002. – № 1. – С. 53.
2. Официальный сайт Министерства юстиции РФ. Электронный ресурс: <http://minjust.ru/ru/extremist-materials>.
3. Кожушко Е.П. Современный терроризм: Анализ основных направлений. – Минск, 2000.; Устинов В.В. Экстремизм и терроризм: проблемы разграничения и классификации // Российская юстиция. – 2002. – № 5.
4. Ислам. Краткий справочник. – М., 1998. – С. 42-92.

## ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКИХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СФЕРЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

*Д.Д. Непеина*

*Научный руководитель А.Л. Кубасов, канд. юрид. наук*  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

В современной России идет развитие и становление гражданского общества, которое приобретает все новые формы своего проявления. Одним из видов активности и выражения гражданского общества являются некоммерческие организации (НКО). Правовое регулирование их деятельности в России осуществляется нормативно-правовыми актами как на федеральном (основным является Федеральный закон от 19 января 1996 года «О некоммерческих организациях» [1]), так и на субъектном уровнях. В нашей стране распространена практика взаимодействия государства и НКО, которые осуществляют свою деятельность в сфере образования по следующим направлениям: внеурочная деятельность, получение практического опыта воспитания молодежи, развитие научной деятельности и т.д. Наличие межсекторного взаимодействия отмечается в тех регионах, где существуют локальные нормативно-правовые акты, определяющие механизмы такого взаимодействия.

В связи с последними изменениями законодательства, а именно присвоением статуса исполнителя общественно-полезных услуг (ИОПУ) некоторым социально-ориентированным НКО (СО НКО), то есть тем организациям, деятельность которых, в первую очередь, направлена на реализацию социально значимых проектов (из Постановления Правительства Российской Федерации от 26 января 2017 года № 89 «О реестре некоммерческих организаций – исполнителей общественно полезных услуг» [2]), роль НКО в работе с подрастающим поколением в рамках образовательной деятельности значительно увеличилась. Учащиеся проявляют интерес к знаниям о наличии у них прав и обязанностей, способах защиты и реализации их интересов. В свою очередь

некоммерческие организации видят необходимость в предоставлении подрастающему поколению таких знаний, чтобы повысить юридическую грамотность среди подростков, предостеречь их от неблагоприятных последствий необдуманных действий.

Но в связи с осуществлением такой просветительской деятельности встает ряд нерешенных вопросов. Исходя из этого, возрастает актуальность совершенствования правового регулирования деятельности некоммерческих организаций в сфере юридического просвещения подрастающего поколения.

На сегодняшний день НКО совместно с вузами и средними учебными заведениями осуществляют проведение различных мероприятий, направленных на формирование юридических знаний, разъяснение важности юридического образования среди школьников. В число таких мероприятий входит организация конкурсов и олимпиад. Существуют некоммерческие организации, которые занимаются печатью и распространением правовой литературы, создают компьютерные классы и предоставляют школьникам программное обеспечение [3]. В школах, лицеях, детских домах и иных учреждениях, предоставляющих образовательные услуги, ведется активная профилактика правонарушений и преступлений среди подростков. Для этих и многих других целей НКО могут привлекать студентов юридических вузов.

При этом возникает ряд трудностей, таких как: нехватка волонтерского состава; небольшой практический опыт деятельности НКО по работе с детьми и подростками; недостаточность государственных мер по формированию заинтересованности в просветительской деятельности студентов (нет преимуществ и социальных гарантий); недостаток финансовых средств, нестабильность финансовой подкрепляющей и т.д.

Таким образом, реальный механизм взаимодействия государства и некоммерческого сектора по вопросам образования далек от совершенства. Прежде всего это касается несовершенства правовой базы по вопросам взаимодействия и оказания услуг в сфере образования некоммерческими организациями.

В силу указанных причин целесообразно предложить:

- для успешного развития межсекторного взаимодействия в сфере образования необходимо провести мониторинг региональных практик сотрудничества образовательных организаций, НКО и государственных органов власти, выявлять наиболее успешные проекты и способствовать их распространению на регионы России;

- противоречия, возникающие в процессе взаимодействия государственных образовательных организаций и НКО, могут быть решены при активном включении в данный процесс органа государственной власти, отвечающего за политику в области образования;

- важно рассмотреть возможность внесения дополнений в нормативную базу для НКО со статусом исполнителя общественно-полезных услуг (ИОПУ), а именно в Постановление Правительства РФ № 1096 «Об утверждении перечня общественно полезных услуг и критериев оценки качества их оказания», в том числе предусмотреть снижение требований на право заниматься такого рода деятельностью и получать при этом поддержку государства (во-первых, уменьшение стажа до одного года по оказываемому виду услуг, во-вторых, отсутствие налоговой задолженности только за один отчетный период).

- предусмотреть поощрение работы активистов, задействованных в работе в некоммерческой организации на безвозмездной основе, в виде грантов или зачета в трудовой стаж их деятельности (опыт Московской области – паспорт добровольца), что будет способствовать заинтересованности в такой деятельности молодых специалистов;

- предусмотреть меры для вовлечения в деятельность по распространению правовых знаний среди молодежи региональных и местных СМИ, а также по донесению информации о защите прав несовершеннолетних через интернет-ресурсы.

1. О некоммерческих организациях: Федеральный закон от 19.01.1996 года № 7-ФЗ (в ред. 19.12.2016) // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 3. – Ст. 145.

2. О реестре некоммерческих организаций – исполнителей общественно полезных услуг: Постановление Правительства РФ от 26 января 2017 г. № 89 // Собрание законодательства РФ. – 2017. – № 6. – Ст. 937.

3. Пугачев Е.А. Процессы и аппараты обработки осадков сточных вод / Монография. – М.: Издательство АСВ, 2012. – 208 с.

4. Туровский И.С. Обработка осадков сточных вод. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Стройиздат, 1982. – 223 с., ил. – (Охрана окружающей среды).

## **НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ОКАЗАНИЯ СКОРОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ**

*Д.А. Рохина*

*Научный руководитель А.Л. Кубасов, канд. юрид. наук*  
Вологодский государственный университет  
г. Вологда

Создание качественной и доступной медицинской помощи – главная задача государственной политики в области здравоохранения. Для достижения этих целей нужно совершенствовать систему здравоохранения. Согласно Фе-

деральному закону от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 03.07.2016 г.) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (далее – Закон), существует несколько видов медицинской помощи. В этот список входит чрезвычайно важная, на мой взгляд, скорая медицинская помощь (далее – СМП).

СМП – вид медицинской помощи, оказываемой гражданам при резком обострении заболеваний, несчастных случаях, травмах, отравлениях и других состояниях, требующих срочного медицинского вмешательства [1]. Она является общераспространенным, бесплатным видом неотложной медицинской помощи.

В соответствии с приказом Минздрава России «Об утверждении Порядка оказания скорой, в том числе скорой специализированной, медицинской помощи» (далее – Порядок) СМП оказывается в двух формах: экстренной и неотложной.

Экстренная СМП оказывается при внезапных острых заболеваниях и состояниях, обострении хронических заболеваний, представляющих угрозу жизни пациента. Это такие состояния, как: нарушение сознания, дыхания, системы кровообращения, внезапный болевой синдром, термические и химические ожоги, досрочные роды, угроза прерывания беременности, а также другие состояния, представляющие угрозу жизни.

Неотложная СМП предоставляется при внезапных острых заболеваниях и состояниях, обострении хронических заболеваний без явных признаков угрозы жизни пациента. К ней можно отнести: внезапные обострения хронических заболеваний, при которых пациент нуждается в помощи, но по различным обстоятельствам не может обратиться в поликлинику.

Различия между этими двумя формами только в том, что при экстренной должна быть угроза жизни, а при неотложной должны отсутствовать явные признаки угрозы жизни. От этого зависит время прибытия СМП. В первом случае медицинская помощь должна прибыть в течение 20 минут, а во втором время ожидания может составить до одного часа.

СМП оказывается как вне медицинской организации медицинскими работниками выездных бригад, другими словами «вызов на дом», так и в стационарных условиях на станции СМП, которая работает круглосуточно. Месторасположение станции определяется с учетом 20-минутной транспортной доступности.

Кроме указанного выше Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», оказание ВМП регулируется следующими правовыми актами:

- Федеральный закон от 29.11.2010 № 326-ФЗ (ред. от 28.12.2016 г.) «Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации»;



- Приказ Минздрава России от 20.06.2013 № 388н (ред. от 05.05.2016 г.) «Об утверждении Порядка оказания скорой, в том числе скорой специализированной, медицинской помощи»;

- Приказ Минздрава России от 14 октября 2002 г. № 313 «Об утверждении отраслевого стандарта "Салоны автомобилей скорой медицинской помощи и их оснащение. Общие технические требования"»;

- Приказ Минздрава России от 7 августа 2013 г. № 549н г. Москвы «Об утверждении требований к комплектации лекарственными препаратами и медицинскими изделиями упаковок и наборов для оказания скорой медицинской помощи»;

- Приказ Минздравсоцразвития России от 01.12.2005 № 752 (ред. от 31.03.2008 г.) «Об оснащении санитарного автотранспорта»;

- Закон РФ от 02.07.1992 № 3185-1 (ред. от 03.07.2016 г.) «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании».

Как показывает проведенный анализ, при оказании скорой медицинской помощи возникает ряд проблем:

Во-первых, продолжают иметь место факты длительного ожидания прибытия бригады СМП. Из-за этого оказание помощи происходит не своевременно, несмотря на то, что в Порядке указано, что время прибытия экстренной СМП не должно превышать 20 минут. Активисты Общероссийского народного фронта (ОНФ) провели опрос, по данным которого только 32,9% респондентов сказали, что скорая помощь приезжает в положенный срок, столько же граждан сообщили, что медики прибывают в пределах более 20 минут. 13% граждан сообщили о том, что время ожидания составляет более одного часа, 3,7 % ждали скорую помощь более двух часов, а 1,2% ее приезда так и не дожидались [3].

Эта проблема возникает из-за того, что оказание медицинской помощи происходит не по принципу направления на вызов наиболее близко расположенной на данный момент бригады, а исходя из территориальной принадлежности бригады скорой помощи. При этом отсутствует возможность взаимодействия бригад, и оказание помощи на территории другого района невозможно.

В сельской местности зачастую отсутствует централизованная служба СМП, нет станций медицинской помощи вообще. Единственным отделением, где можно получить помощь, является фельдшерская бригада, оказывающая доврачебную медицинскую помощь. В силу этих причин, а также из-за большого расстояния до того или иного населенного пункта и отсутствия хороших дорог ожидание прибытия бригады СМП для оказания врачебной помощи может составить до нескольких часов.

Во-вторых, сохраняется дефицит кадров службы скорой медицинской помощи. Если смотреть в процентном соотношении, то нехватка медицинских

работников данной категории составляет: среди врачей – 49,8%, среди фельдшеров – 20,2%, среди санитаров – 58,5%, среди водителей – 15,5%. Из-за этого медики испытывают колоссальные перегрузки. Бригад скорой недостаточно, они не полностью укомплектованы, что сказывается на оперативности и качестве оказания СМП. Это ведет к нерациональному использованию материальных и кадровых ресурсов [4]. Уровень профессиональной подготовки работников скорой помощи низкий. Молодые кадры не хотят работать в этой сфере, т.к. отсутствует достойная заработная плата, а также не достаточно социально-экономических гарантий для медицинских работников СМП.

В-третьих, наблюдается несоответствие установленным требованиям состояния автопарка служб СМП. Как свидетельствуют данные Минздрава России, в целом по стране более трети машин скорой помощи не отвечают имеющимся стандартам. Количество автомобилей со сроком эксплуатации до трех лет составляет 15,5%, старше пяти лет – 42%. В ряде регионов страны потребность в обновлении и приобретении недостающего автотранспорта достигает 80-90 %. Износ технического парка растет. Необходим достаточный резерв медицинских машин для обеспечения бесперебойной работы бригад СМП. Нормативы резерва автотранспорта должны утверждаться на уровне субъекта РФ в зависимости от исходного состояния автопарка [5]. К тому же в машинах скорой помощи зачастую имеет место нехватка оборудования, отсутствуют необходимые медикаменты. В этом случае скорая выполняет лишь функцию такси для доставки пациента в клинику, так как не представляется возможным оказать неотложную помощь на месте.

В-четвертых, слабым местом является отсутствие или недостаточное развитие на станциях оказания СМП стационарных условий для оказания помощи поступающим больным. Это приводит к задержанию оказания СМП, снижению оказания качественной и своевременной медицинской помощи, перегруженности стационарных отделений, а также затрудняет диагностику заболеваний.

В-пятых, машины скорой помощи не пропускают в первоочередном порядке. Можно привести в пример случай, который недавно произошел в Петропавловск-Камчатском, когда легковой автомобиль не пропустил машину скорой помощи, которая спешила на экстренный вызов. Вместо трех минут к умирающему человеку машина скорой помощи добиралась 13 минут. В результате молодой человек скончался. Водителю, не пропустившему скорую помощь, при этом грозит лишь штраф в сумме 500 рублей!

Случаев, когда машины скорой помощи не пропускают, множество, происходит это из-за безразличия к окружающим.

В-шестых, нередко граждане нападают на врачей.

Все вышеперечисленные проблемы необходимо решать комплексно. Для этого требуется целевая программа, назначением которой будет повыше-

ние качества, доступности и эффективности скорой медицинской помощи на всех этапах её оказания. А также эффективное обеспечение использования ресурсов системы скорой помощи.

Для решения этих проблем при создании целевой программы, необходимо предусмотреть следующие меры:

- разработать нормативы и методику исчисления необходимых материальных ресурсов и финансовых затрат в сфере оказания СМП;
- создать единую систему управления службой СМП как на уровне региона, так и в сельской местности;
- создать на стационарном уровне отделения экстренной медицинской помощи для приема экстренных больных (это позволит эффективно использовать места (койки) для расположения больных);
- создать правила взаимодействия бригад СМП (для уменьшения времени ожидания скорой помощи);
- создать критерии оценки износа машин СМП, нормативы резерва автотранспорта, а также правила их замены;
- внести изменения в Правила дорожного движения и КоАП РФ, повышающие ответственность за создание помех в перемещении машин скорой помощи и не предоставление им преимущества при движении;
- внести изменение в УК РФ, устанавливающие уголовную ответственность за нападение на врачей при исполнении ими служебных обязанностей.

1. Электронный ресурс: [rosminzdrav.ru](http://rosminzdrav.ru)
2. Марина Грицюк «Скорая» без волокиты // Российская газета – столичный выпуск. – 2013. – № 5983 (7).
3. Электронный ресурс: [vologda.mk.ru](http://vologda.mk.ru)
4. Фатыхов А.М., Шулаев А.В., Смирнов А.О. Управление службой скорой и неотложной медицинской помощи в условиях дефицита врачебных кадров и реализации целевых программ // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.
5. Барсукова И.М. О совершенствовании показателей доступности и качества скорой медицинской помощи // Забайкальский медицинский вестник. – 2016. – № 2. – С. 52-58

## Содержание

### Секция «ФИЛОСОФИЯ»

<i>Авалян С.А.</i> Философское осмысление «Витрувианского человека» и проявление его в современной архитектуре .....	4
<i>Борисов М.В.</i> Революция как модель конфликта .....	6
<i>Волков И.А.</i> Когнитивный капитализм как феномен общества знания.....	9
<i>Меньшиков А.Н.</i> Почему мысленный эксперимент – научный метод? .....	11
<i>Мигай С.А.</i> Факторы противодействия информационным каскадам в современном мире.....	13
<i>Нарожная Е.С.</i> Социокультурные и правовые аспекты усыновления (удочерения) ребёнка.....	16

### Секция «ИСТОРИЯ РЕГИОНОВ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ РОССИИ»

<i>Галкина А.Н.</i> Создание колхозов в Петриневском районе в конце 1920-х – начале 1930-х гг. ....	20
<i>Коновалова И.И.</i> Пожертвования вологжан раненым в годы Первой мировой войны .....	23
<i>Попова В.А.</i> Педагогическое женское образование в Вологодской губернии в XIX веке .....	26
<i>Самарина Л.А.</i> Эксплуатация детского труда во второй половине XIX века .....	29
<i>Сапир М.С.</i> Революционный кружок в Демидовском юридическом лицее как явление в политической жизни России.....	32
<i>Селянина А.В.</i> Социальные отношения по материалам Тенишевского архива.....	36
<i>Хрипунов А.С.</i> Проблемы образования в программе РСДРП 1903 г. ....	39
<i>Щекотова Ю.В.</i> Кадровое обеспечение эвакуогоспиталей Вологодчины в годы Великой Отечественной войны .....	42

### Секция «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ»

<i>Белюскина А.А.</i> Американское образование середины XIX века по путевым заметкам А.Б. Лакиера.....	47
<i>Мамедов Р.С.</i> Российско-турецкое сотрудничество в области атомной энергетики .....	50
<i>Сенюхов Е.С.</i> А.Т. Мэхэн о естественных факторах «Морской силы» .....	54
<i>Фролова Е.Р.</i> Д.И. Фонвизин о некоторых сторонах жизни французского общества накануне революции XVIII в. ....	56

<b>Черняев А.А.</b> Основные проблемы сепаратизма Бразильских штатов в XXI веке .....	59
<b>Щукина У.О.</b> Причины формирования привилегированного класса в период Наполеоновской империи (1804–1815) .....	64

### **Секция «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»**

<b>Алферов И.А.</b> Процесс метапланирования в сознании и учебной деятельности школьников 9-х классов .....	68
<b>Белова Т.А.</b> Опыт работы по профилактике трудностей взаимоотношений одаренных детей в образовательном центре «Сириус» .....	71
<b>Биловол Е.О.</b> Использование педагогических приемов при обучении физике в школе .....	73
<b>Воротцева А.А., Рудакова М.М.</b> Исследование подросткового приключения в пространствах стихийной социализации учащихся: результаты эмпирического исследования .....	76
<b>Донина Е.Е.</b> Виртуальные профессиональные сообщества как фактор развития правовой культуры руководителя общеобразовательной организации .....	80
<b>Журжина А.А.</b> Готовность педагогического персонала к профилактике асоциального поведения подростков как психолого-педагогическая проблема.....	83
<b>Зайцева А.В.</b> Особые образовательные потребности детей-инофонов в Вологодской области .....	87
<b>Золотилова В.С.</b> Обоснование программы развития одаренности подростков в общеобразовательной школе.....	92
<b>Иванова А.А.</b> Взаимосвязь прокрастинации и перфекционизма у студентов.....	96
<b>Кулакова А.Б.</b> Из опыта психолого-педагогического сопровождения учебного процесса научно-образовательного центра .....	100
<b>Наволоцкая С.Н.</b> Особенности эмоционального интеллекта подростков и типа реагирования на опасности .....	104
<b>Новикова Е.С.</b> Развитие социально-перцептивных способностей студентов будущих психологов.....	109
<b>Парыгина В.В.</b> Особенности проявления жизнестойкости как личностного ресурса у подростков .....	112
<b>Рогалев Л.В.</b> Проблемы социализации подростков в современной школе ...	115
<b>Романюк М.О.</b> Особенности тревожности младших школьников в зависимости от пола.....	118
<b>Савина А.В.</b> Программа формирования межкультурной толерантности подростков в деятельности квест-клуба .....	122
<b>Семейкина Т.А.</b> Воспитательная работа в сельской школе как объект стратегического управления .....	125

<i>Спирова Е.Н.</i> Исследование отношения студентов к проблеме сиротства в России .....	128
<i>Терещенко А.С.</i> Условия повышения эффективности обучения с учетом гендерных особенностей .....	133
<i>Толстикова В.Ю.</i> Проблема адаптации первоклассников к обучению в школе .....	136
<i>Фромов В.М.</i> Сайт образовательной организации как индикатор фирменного стиля .....	140
<i>Хардин Р.С.</i> Особенности психолого-педагогической деятельности начальников отрядов воспитательных колоний .....	144
<i>Шилова Е.Н.</i> Особенности организации внеучебной работы на факультете .....	147

### **Секция «СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА»**

<i>Алипов А.С.</i> Качественный подход при оценивании решения экономико-математических задач .....	151
<i>Аушев А.А.</i> Организация патриотического воспитания в начальной школе .....	155
<i>Дурягина Н.Н.</i> Подготовка школьников к олимпиаде по экономике: методические рекомендации .....	160
<i>Елисеева С.Ю.</i> Рынок труда и система профессионального образования в современной России .....	163
<i>Зыкалова Е.Ю.</i> Формирование личностного результата в учреждении дополнительного образования детей .....	168
<i>Игнатьева А. Д., Юрьева Т.А.</i> Формирование метапредметных компетенций в объединении «Архитектурное краеведение» .....	172
<i>Котова А.П.</i> Методика изучения древнерусской литературы (на примере «Жития...» Аввакума) .....	174
<i>Красовская Е.А.</i> Дидактический потенциал французской сказки .....	178
<i>Петрова Р.Ю.</i> «Поттериана» в педагогическом процессе .....	181
<i>Петряшов И.С.</i> Детализирование, методы оптимизации чертежей в курсе инженерной графики .....	185
<i>Прохорова Н.Ю.</i> Динамическая компьютерная визуализация геометрической трактовки задач с параметрами .....	189
<i>Рябец О.П.</i> Обучение в автошколах как актуальная проблема специального образования .....	193
<i>Ситова С.В.</i> Подходы к управлению развитием экологической культуры ..	197
<i>Сутугина С.П.</i> Интеграция философского знания в уроки мировой художественной культуры .....	200

<i>Сухарева Л.М.</i> Дистанционное обучение как тренд современного образования.....	202
<i>Табакова Н.А.</i> Культура здорового образа жизни младшего школьника как психолого-педагогическая категория.....	206
<i>Тилипалова В.А.</i> Роль личностных качеств в социализации одаренного ребенка .....	210
<i>Тормозова О.И.</i> Воспитание духовно-нравственных ценностей в младшем школьном возрасте.....	213
<i>Ушакова М.Н.</i> Формирование логических действий обучающихся как компонента познавательных универсальных учебных действий .....	217

### Секция «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

<i>Афанасьева А.С.</i> Воспитание детей одинокими родителями как актуальная социально-педагогическая проблема .....	221
<i>Дербина Т.В.</i> Возможности аудиовизуальных технологий в преодолении буллинга в школе .....	224
<i>Дружинина Г.Н.</i> Изучение уровня агрессивности у подростков .....	227
<i>Лебедева Т.Е.</i> Исследование отношения подростков к селфимани .....	230
<i>Наумова Ю.В.</i> Возможности социального проектирования в работе с девиантными подростками.....	233
<i>Попикова Е.А.</i> Влияние социальных сетей на личность школьников.....	236
<i>Трапизонов А.Б.</i> Исследование проблемы лудомании в молодежной среде за рубежом.....	239
<i>Холодилова И.В.</i> Профилактика курения электронных сигарет среди школьников.....	242
<i>Шестаков М.А.</i> Вклад А.С. Макаренко в становление пенитенциарной педагогики.....	245
<i>Шишова Е.А.</i> Региональный опыт профилактической работы с несовершеннолетними правонарушителями.....	248

### Секция «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

<i>Андреева Я.С.</i> Социальная адаптация первокурсников Вологодского кооперативного колледжа к изменившимся условиям .....	252
<i>Боричева О.И.</i> Подготовка осужденных женщин к освобождению: основные проблемы .....	256
<i>Быковская И.А.</i> Технологии социальной работы с неблагополучными семьями .....	258
<i>Карачева А.Н.</i> Особенности социальной коммуникации с людьми, имеющими психические заболевания.....	262

<b>Козьмина Е.О.</b> Опыт использования музыкотерапии в работе с молодыми инвалидами .....	264
<b>Кузинская В.Д.</b> Особенности управления персоналом в учреждениях социальной защиты .....	267
<b>Кулешова Ю.М., Митрохина Т.И.</b> Стресс как фактор возникновения профессиональной деформации социальных работников .....	270
<b>Курочкина М.В.</b> Возможности использования арт-техник в обучении сотрудничеству дошкольников .....	274
<b>Лобанова Е.А.</b> Независимая оценка качества профессиональной деятельности специалистов социальной сферы .....	277
<b>Мартынова Е.А.</b> Молодая семья в ситуации кризиса .....	281
<b>Оборина Н.Н.</b> Социально-педагогическое сопровождение замещающих семей: историографический анализ проблемы .....	285
<b>Подкидышева А.Е.</b> Особенности коммуникативной компетентности будущих специалистов социальной сферы .....	288
<b>Рубцова П.О.</b> Психосоциальная характеристика рискованного поведения подростков .....	290
<b>Чухарева А.Г.</b> Оценка инвалидами доступности жизненно важных объектов и услуг .....	294
<b>Шестакова А.А.</b> Возможности интернет-ресурсов в активизации коммуникативных навыков у пожилых людей .....	298
<b>Шиловская М.А.</b> Печатные СМИ и социальная реклама как ресурс социальной работы .....	300

### **Секция «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭТНОМУЗЫКОЛОГИИ»**

<b>Аверина Т.Н.</b> Народные игры в практике работы учреждений дополнительного образования .....	304
<b>Аньшина Е.В.</b> Современное состояние причетной традиции Липецкой области .....	308
<b>Герасимова С.Л.</b> Сущность понятия «рефлексивные умения» .....	313
<b>Лебедева К.Л.</b> Педагогический потенциал календарного фольклора в развитии художественно-образного мышления детей .....	317
<b>Миронова А.В.</b> Интерес к музыке у учащихся как педагогическая проблема .....	321
<b>Наполова В.В.</b> Формирование эстетических чувств младших школьников на уроках музыки .....	324
<b>Нестерова А.А.</b> Интегративный подход к формированию у школьников целостного представления об искусстве .....	328
<b>Новожилова А.С.</b> Адаптация молодого педагога в профессиональной сфере средствами музыки .....	332



<b>Панова Д.А.</b> Формирование коммуникативных универсальных действий на уроках музыки .....	335
<b>Садикова Т.А.</b> Проблема нотации и исполнения причитаний Нюксенской традиции.....	339
<b>Чибисова С.В.</b> Принципы работы фольклорно-этнографической студии «Феникс» .....	342

### Секция «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

<b>Белова Д.В.</b> К вопросу об оценке функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем детей с нарушением интеллекта .....	346
<b>Быкова Е.С.</b> Аутогенная тренировка в процессе подготовки лыжников-гонщиков 14–15 лет к соревнованиям .....	349
<b>Ершова Е.В.</b> Освоение дошкольниками 5–6 лет способов передвижения на лыжах в условиях физического воспитания в семье .....	353
<b>Карпов В.В.</b> Приобщение студентов к спорту в рамках внеучебной деятельности .....	356
<b>Ленин Р.С.</b> Особенности обучения броску фрисби «Блейд» .....	360
<b>Онишина М.Л.</b> Исследовательские задачи на уроках физической культуры .....	363
<b>Поспелов Н.А.</b> Готовность преподавателей по физической культуре к внедрению ВФСК ГТО в образовательный процесс по физическому воспитанию студентов ВоГУ .....	367
<b>Романов С.В.</b> Спортивное кино как средство повышения мотивации к занятиям по физической культуре .....	371
<b>Скиридова А.С.</b> Формирование экологических знаний у подростков на занятиях волейболом .....	375

### Секция «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»

<b>Анисимова Н.Н.</b> Преюдициальность третейских решений для государственных судов .....	380
<b>Егорова Е.Л.</b> Институт пробации в России: пути и перспективы развития ...	383
<b>Игнатова А.В.</b> Правовая природа решения собрания.....	386
<b>Кашина Л.А.</b> Принципы гражданско-правовой ответственности.....	391
<b>Копытов С.Л.</b> Методы вербовки и пропаганды радикальных исламских группировок.....	394
<b>Ненеина Д.Д.</b> Потенциал российских некоммерческих организаций в сфере юридического просвещения молодежи .....	397
<b>Рохина Д.А.</b> Нормативно-правовое регулирование оказания скорой медицинской помощи .....	399

Научное издание

**МАТЕРИАЛЫ  
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
XI ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ СЕССИИ  
АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

**Том III**

Редактор Н.Н. Постникова

Оригинал-макет подготовлен О.М. Ванчуговой

Подписано в печать 18.12.2017.  
Формат 60×90 1/16. Бумага офисная.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 25,6.  
Тираж 100 экз. Заказ №

---

Отпечатано: ИП Киселев А.В.  
г. Вологда, Пошехонское шоссе, 18, корпус Н.